



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

Diana Foro

**PROFESIONALNE KOMPETENCIJE
NASTAVNIKA U SUOČAVANJU SA
STRESNIM SITUACIJAMA U ŠKOLI**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2015



University of Zagreb

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Diana Foro

**PROFESSIONAL COMPETENCE OF
TEACHERS IN COPING WITH
STRESSFUL SITUATIONS AT SCHOOL**

DOCTORAL THESIS

Zagreb, 2015



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

DIANA FORO

**PROFESIONALNE KOMPETENCIJE
NASTAVNIKA U SUOČAVANJU SA
STRESNIM SITUACIJAMA U ŠKOLI**

DOKTORSKI RAD

Mentor:
Marko Palekčić

Zagreb, 2015



University of Zagreb

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

DIANA FORO

**PROFESSIONAL COMPETENCE OF
TEACHERS IN COPING WITH STRESSFUL
SITUATIONS AT SCHOOL**

DOCTORAL THESIS

Supervisor:
Marko Palekčić

Zagreb, 2015

Dr. sc. Marko Palekčić redoviti je profesor na Odsjeku za pedagogiju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (izabran 9. lipnja 2003. godine u zvanje redoviti profesor - trajno zvanje na Katedri za sistematsku pedagogiju). Radio je i na fakultetima u Sarajevu, Americi, Njemačkoj i Zadru. Na Filozofskom fakultetu od 2003. godine predavao je Opću pedagogiju i Didaktiku, na pedagoško - didaktičkoj izobrazbi za studente ostalih studijskih grupa na Filozofskom fakultetu, kao i kolegije Uvod u didaktičke teorije, Pedagošku dijagnostiku i Didaktiku na Odsjeku za pedagogiju.

Područja njegovog znanstvenog interesa i istraživanja uključuju: opću pedagogiju i opću didaktiku, teorijsku pedagogiju, pedagogiju kao znanost i forme pedagojskog i pedagoškog mišljenja, poučavanje i učenje u školskom i visokoškolskom području, interesi i motivacija u školskom i visokoškolskom području, obrazovanje, izobrazbu i usavršavanje nastavnika svih razina obrazovanja.

Aktivno je sudjelovao na provedbi triju znanstvenih projekata: *Metodologija i struktura nacionalnog kurikulum* (voditelj prof. dr. sc. Vlatko Previšić); *Struktura cjeloživotnog obrazovanja nastavnika* (voditelj projekta: prof. dr. sc. Igor Radeka, Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Sveučilišta u Zadru i međunarodnog projekta: *Interes za studij* (usporedna analiza stanja na sveučilištima u Hrvatskoj, Njemačkoj i Južnoafričkoj uniji) (Voditelji projekta: prof. dr. sc. Marko Palekčić i dr. sc. Florian Mueller, Sveučilište u Klagenfurtu).

Od 2003 do 2005. godine bio je (prvi) glavni i odgovorni urednik znanstvenog časopisa Pedagojska istraživanja (Osnivač i Izdavač: Hrvatsko pedagojsko društvo) i tri godine član redakcije znanstvenog časopisa "Odgojne znanosti" (Izdavač: Učiteljski fakultet u Zagrebu).

Od 2001. godine direktor je i glavni i odgovorni urednik Nakladničke kuće ERUDITA d.o.o. (nakladništvo i edukacija). Uredio je 15 knjiga za Erudit i dvije za izdavačku kuću Educa.

Objavljene su mu dvije knjige i više od 100 znanstvenih i stručnih radova u časopisima i /ili zbornicima. Objavio je i 15 prikaza znanstvenih knjiga i studija.

Utemeljitelj je i prvi Voditelj Centra za obrazovanje nastavnika na Filozofskom fakultetu u Zagrebu (od 2005. do 2010. godine).

Sažetak

Prema novijim istraživanjima nastavno osoblje u usporedbi s ostalim radnim skupinama, znatno češće ima tegobe u vidu iscrpljenosti, izgaranja i drugih bolesti, koje su posljedica nastavničkog stresa. Brze društvene promjene nameću školi i učiteljima nove i često prevelike zahtjeve i odgovornosti na koje učitelji trebaju kompetentno odgovoriti. Osjećaj stresa posljedica je ne samo pojedinačne percepcije radne situacije kao potencijalne prijetnje njegovu samopoštovanju ili osobnoj dobroti, nego i njegovih pedagoških kompetencija, što čini temu ovog doktorskog rada. Cilj je istraživanja pokazati povezanost pedagoških kompetencija učitelja sa stresnim situacijama u školi, polazeći od pedagoško-didaktičke perspektive, u smislu teorijskog, empirijskog i pragmatično-iskustvenog konteksta. Tijek ostvarenja cilja prikazan je kroz teorijski i empirijski dio rada. U teorijskom je dijelu opisan nastavnički stres te različiti pristupi profesionalnim kompetencijama nastavnika. Prvi dio empirijskog rada odnosi se na rezultate empirijskih istraživanja o izvorima stresa i načinima suočavanja sa stresom, u kontekstu kojih se kasnije razmatraju pedagoške kompetencije učitelja. Drugi dio empirijskog rada odnosi se na vizualni i tekstualni prikaz i interpretaciju rezultata istraživanja pedagoških kompetencija učitelja, dobivenih istraživačkim tehnikama iz područja Grounded Theory (GT): četiri glavne kategorije koje se odnose na: *Stresne situacije u školi (Izvori stresa)*, *Kompetencije učitelja*, *Obrasce reagiranja u stresnim situacijama te Izobrazbu učitelja*. Iz podataka i izvedenih kategorija dobivena je središnja kategorija „*Nerazvijeni sustav podrške učiteljima*“, koja objašnjava odnos pedagoških kompetencija učitelja i reagiranja na opterećenja. Empirijski je utvrđeno da se učitelji suočavaju s radnim opterećenjima usmjeravanjem na zadatak, za koje je neophodno posjedovanje kompetencija. Rezultati istraživanja potvrđuju značaj, ali i nedostatak kompetencija kod učitelja za lakše i bolje nošenje s radnim opterećenjima. Pritom se posebno ističe nedostatak *Samokompetencije*, koja obuhvaća vlastiti profesionalni razvoj učitelja i osobne stavove u kojima se izražava individualno držanje prema svijetu, radu i samome sebi. Zaključak je rada da su pedagoške kompetencije učitelja povezane s obrascima reagiranja na stresne situacije, stoga se problematizira naobrazba učitelja kao preduvjet „**izlaženja na kraj**“ **sa i u** situacijama brzih promjena koje svakodnevno dotiču školu i učitelje.

Ključne riječi: učitelji, pedagoške kompetencije učitelja, stresne situacije u školi, suočavanje sa stresnim situacijama, utemeljena teorija, izobrazba učitelja

Summary

Stress is a phenomenon that is found in almost all areas of human life including school. According to recent research, teaching staff, in comparison with other working groups, suffers more often from fatigue, burnout syndrome and other illnesses, which are caused by teachers' stress. Rapid social changes impose new and often excessive demands and responsibilities on school and teachers, to which teachers should respond competently. If teachers fail to surpass and don't find resources to overcome them, stress appears.

Most research about teachers' stress in Croatia was carried out with high school teachers as samples subjects (Grgin Sorić and Ribić, 1993), while this study wants to examine the sources of stress and ways of coping with it in primary school teachers.

Respondents were teachers in first and fourth grade (N = 105), in the City of Zagreb, and test instruments were Boyle's (1995) SINS instrument, translation of Mikulandra and Sorić (2004), and the Endler's and Parker's CISS instrument, translation Sorić I. (2004).

Results of descriptive and inferential statistics have shown that the greatest sources of stress for teachers are: inadequate pay, pressure from parents, inability to influence on adoption of laws and decisions that directly affect teachers' work, lack of time or expertise to work with students with special needs, problematic or large class and too much work (e.g., lesson preparation, tests grading, etc.). Using Grounded Theory research techniques we came to the similar results, where we highlighted the most stressful situations based on the five subcategories: *Working conditions*, *Pressure from parents*, *Work with students*, *Problems at the state and community level* and *Own competences*.

The results of teachers coping with stressful situations, show that most teachers use coping focused on task. Most of the variables describe targeted, rational, problem-focused actions in the form of the problems recognition and applying technique to overcome them, in which pointing out the variable, "I do what I think is best at the moment," which also belongs to the domain of task focused coping.

The experience of stress is not only the consequence of individual's perception of the working situation as a potential threat to his self-esteem or personal goodness, but his pedagogical competences, which makes the subject of this doctoral dissertation. Based on the already mentioned it was also important to examine the connection between teachers' pedagogical

competences and response patterns to stressful situations. The research of teachers' pedagogical competences and determination of the relations between the pedagogical competences and response patterns to stressful situations, was conducted with research techniques from the field of Grounded Theory (GT). Data were collected by the method of problem-oriented semi-structured in-depth interviews with a sample of 30 primary school teachers in Zagreb in October 2012 and April 2013. From the data and derived categories we got a central category, "Underdeveloped system of teachers' support," which explains relation of teachers pedagogical competences and their respond to workloads.

The research results clearly emphasize the importance of competences in general, and especially in stressful situations. According to the informants' testimony, teachers are competent in the work of teaching, but they lack many other competences, which are necessary for easier coping with school workloads. In that direction it highlights the lack of self-competence, which includes the ability to cope with work tasks and burdens, and their own professional teachers' development as a precondition for subsistence in situations of rapid changes that daily affect school and teachers.

Keywords: *teachers, teachers' pedagogical competences, stressful situations at school, coping with stressful situations, grounded theory, teachers training*

Sadržaj

1. UVOD	1
2. TEORIJSKI OKVIR PROBLEMA ISTRAŽIVANJA - pedagoška perspektiva	4
2.1. PRETHODNA ISTRAŽIVANJA I KONCEPTI O STRESU	5
2.1.1. Višeznačnost pojma stres	5
2.1.2. Definicije stresa	6
2.1.3. Povijest i načela koncepta stresa Hansa Selya.....	7
2.1.3.1. Princip triju faza	8
2.2. PSIHOLOŠKI TEMELJI EUSTRESA I DISTRESA.....	9
2.2.1. Eustres	9
2.2.2. Distres.....	11
2.2.3. Procjena situacije: Eustres ili distres?	12
2.2.4. Burnout kod učitelja kao posljedica stalnog distresa	13
2.3. POSEBNOSTI ŠKOLE I UČITELJSKE PROFESIJE	15
2.3.1. Škola: odgojno – socijalizacijska ustanova	15
2.3.1.1. Kurikulum škole i nastave	16
2.3.1.1.1. Pojam kurikulum.....	16
2.3.1.1.2. Nacionalni okvirni kurikulum.....	18
2.3.1.2. Obrazovni standardi.....	20
2.3.1.2.1. Obrazovni standardi prema Oseru.....	20
2.3.1.3. Školski kurikulum.....	24
2.3.1.4. Kurikulum nastave.....	24
2.3.1.5. Kompetencije učitelja u izgradnji kurikuluma nastave prema Jurčiću	25
2.3.2. Nastava: osnovna odrednica didaktike	26
2.3.2.1. Nastavne komponente (činitelji nastavnog procesa)	28
2.3.2.1.1. Učenik	29
2.3.2.1.2. Učitelj i njegova uloga u nastavi.....	30
2.3.2.1.3. Nastavni sadržaji	31

2.3.2.1.4. Komunikacija	31
2.3.2.1.5. Objektivni uvjeti	31
2.3.2.1.6. Socijalni odnosi.....	31
2.3.3. Pedagogijsko poimanje i definiranje nastave	33
2.4. ŠIRINA SLUŽBENIH ZAHTEJEVA I HETEROGENA OČEKIVANJA OD UČITELJA	34
2.4.1. Poslovi učitelja	34
2.5. UČITELJSKI STRES.....	38
2.5.1. Model učiteljskog stresa prema Kyriacou & Sutcliffe	39
2.5.2. Model učiteljskog stresa prema Rudov	41
2.5.3. Učiteljski stres - pedagojska perspektiva	41
2.6. IZVORI STRESA	42
2.7. SUOČAVANJE SA STRESOM	44
2.7.1. Empirijski utvrđeni obrasci reagiranja u stresnim situacijama i njihova povezanost s pedagoškim kompetencijama.....	45
2.7.2. Profesionalni stres u školi i radna nesposobnost učitelja	49
2.7.3. Učinci distresa na učitelja i razredno ozračje	53
2.8. KOMPETENCIJE UČITELJA	54
2.8.1. Pojam kompetencija	54
2.8.2. Definicije kompetencija.....	55
2.8.3. Model kompetencija prema Frey & Jung	56
2.8.4. COACTIV- model profesionalnih kompetencija	60
2.8.5. <i>Tuning-</i> projekt: Usklađivanja obrazovnih struktura u Europi.....	63
2.8.6. Kompetencija kao sposobnost svladavanja zadataka i zahtjeva (specifičnih postignuća)	65
2.8.7. Značaj samokonpetencije učitelja.....	67
2.8.8. Pedagoške kompetencije učitelja - pedagojsko shvaćanje kompetencija.....	68
3. EMPIRIJSKI PRISTUP PROBLEMU– kvantitativno istraživanje	71
3.1. Cilj(evi) i svrha istraživanja	72

3.2. Metodologija za kvantitativni dio istraživanja	72
3.2.1. Uzorak	72
3.2.2. Postupak istraživanja	73
3.2.3. Obrada podataka – Inferencijalna analiza	73
3.2.4. Anketni upitnik, mjerni instrumenti i kreiranje skale.....	75
3.2.4.1. SINS instrument (izvori stresa)	76
3.2.4.2. CISS instrument (suočavanje sa stresom).....	77
3.2.4.3. Skala pedagoških kompetencija.....	78
3.3. PRIKAZ REZULTATA EMPIRIJSKIH ISTRAŽIVANJA	81
3.3.1. STRESNE SITUACIJE U ŠKOLI – IZVORI STRESA	81
3.3.1.1. Prvi dio prikaza rezultata: Distribucije varijabli s obzirom na stupanj stresnosti	81
3.3.1.2. Drugi dio prikaza rezultata: Pojedinačna analiza varijabli stresa	90
3.3.1.2.1. S obzirom na razred	90
3.3.1.2.2. S obzirom na radni staž.....	93
3.3.1.2.3. Ukupna skala stresa.....	96
3.3.1.2.4. Podskale sadržajne koherencije	97
3.3.1.2.4.1. Podskala neprimjereno ponašanje učenika	97
3.3.1.2.4.2. Podskala radno opterećenje	99
3.3.1.2.4.3. Podskala potreba za profesionalnim priznanjem.....	102
3.3.2. SUOČAVANJE UČITELJA RN SA STRESNIM SITUACIJAMA U ŠKOLI	107
3.3.2.1. Podskale instrumenta suočavanja sa stresom	111
3.3.2.2. Varijable intrinzično potaknutog nezadovoljstva (IPN)	114
3.3.2.3. Profiliranje ispitanika prema rezultatu na (Z), (E) i (I) podskali	118
3.3.2.4. Izvori stresa i suočavanje sa stresom	122
3.3.2.5. Izvori stresa i varijable IPN	125
3.3.3. Analiza varijabli pedagoških kompetencija.....	126

3.3.3.1. Razlika prosjeka na skali pedagoških kompetencija prema varijabli želje za promjenom posla	126
3.3.3.2. Analiza varijabli pedagoških kompetencija prema „varijabli želje za promjenom posla“	128
3.4. SAŽETAK 1. DIJELA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA.....	137
3.4.1. Stresne situacije kod učitelja razredne nastave	137
3.4.2. Načini suočavanja učitelja RN sa stresnim situacijama u školi	139
3.4.3. Analiza varijabli pedagoških kompetencija (s varijablom želje za promjenom posla)	143
4. EMPIRIJSKI PRISTUP PROBLEMU– pristup Utemeljene teorije.....	146
4.1. Uvod.....	147
4.2. Cilj istraživanja	148
4.3. Metodologija	148
4.3.1. Utemeljena teorija (Grounded Theory)	148
4.3.2. Materijali	150
4.3.3. Uzorak	151
4.3.4. Prikupljanje podataka	152
4.3.5. Obrada podataka	152
4.4. PRIKAZ REZULTATA ISTRAŽIVANJA PRISTUPOM UTEMELJENE TEORIJE	153
4.4.1. Stresne situacije u školi – izvori stresa.....	154
4.4.1.1. Radni uvjeti.....	155
4.4.1.2. Pritisak roditelja.....	157
4.4.1.3. Rad s učenicima	158
4.4.1.4. Problemi na državnoj i društvenoj razini.....	159
4.4.1.4.1. Stalne promjene u školstvu	159
4.4.1.4.2. Nedostatak priznanja za vlastiti rad	160
4.4.1.4.3. Nedovoljno objašnjene i neprezentirane promjene u školstvu.....	161
4.4.1.5. Vlastite kompetencije	162

4.4.2. Pedagoške kompetencije učitelja.....	164
4.4.2.1. Ključne profesionalne kompetencije	165
4.4.2.1.1. Predmetna kompetencija	165
4.4.2.1.1.1. Osnovna znanja pedagogije i psihologije.....	165
4.4.2.1.1.2. Znanja o predmetu i didaktičke kompetencije	166
4.4.2.1.2. Metodološka kompetencija	167
4.4.2.1.2.1. Samoorganizacija	167
4.4.2.1.2.2. Korištenje medija-informacijska tehnologija.....	168
4.4.2.1.3. Socijalna kompetencija	169
4.4.2.1.3.1. Komunikacija	170
4.4.2.1.3.2. Suradnja	171
4.4.2.1.3.3. Sposobnost motiviranja.....	172
4.4.2.1.3.4. Empatija/Procjena vrijednosti	172
4.4.2.1.4. Samokompetencija – osobni razvoj	173
4.4.2.1.4.1. Samorefleksija – samoprocjena	174
4.4.2.1.4.2. Slika o sebi – vlastiti sustav vrijednosti	175
4.4.2.1.4.3. Vlastiti profesionalni razvoj.....	176
4.4.2.2. Praktične kompetencije.....	177
4.4.3. Obrasci reagiranja u stresnim situacijama	178
4.4.3.1. Obrazac distanciranja, otpornosti i savladavanja opterećenja / Eustres ...	178
4.4.3.2. Obrazac intrinzično potaknutog nezadovoljstva / Distres	180
4.4.4. Stručno usavršavanje – izobrazba učitelja.....	181
4.4.4.1. Formalno obrazovanje – nedostatak kompetencija.....	182
4.5. RASPRAVA – Utemeljenje teorije.....	184
4.5.1. Razvoj teorije 1. dio	184
4.5.2. Razvoj teorije 2. dio	187
4.5.3. Razvoj teorije 3. dio	192
4.5.4. Razvoj teorije 4. dio	195
4.5.5. Razvoj teorije 5. dio – Glavna kategorija.....	198
4.6. ZAKLJUČAK	200

5. LITERATURA.....	206
6. PRILOZI.....	220
PRILOG 1. Upitnik izvora stresa	221
PRILOG 2. CISS instrument suočavanja sa stresom	223
PRILOG 3. Anketa.....	226
PRILOG 4. Protokol za vođenje intervjua (Grounded Theory)	231
PRILOG 5. Rezultati SINS instrumenta i naznake čestica za sadržajne podskale (P/N/R)	233
PRILOG 6. Tablični prikaz svih varijabli izvora stresa	235
PRILOG 7. Grafički prikaz svih varijabli izvora stresa prema razredu	244
PRILOG 8. Pojedinačna analiza varijabli stresa s obzirom na razred	252
PRILOG 9. Testiranje skale – neprimjereno ponašanje učenika... ..	253
PRILOG 10. Kreiranje skala suočavanja sa stresnim situacijama	255
7. ŽIVOTOPIS	265

1. UVOD

Visoka stresnost učiteljske profesije potvrđena je nizom empirijskih istraživanja (Kyriacou, Sutcliffe, 1978; Weiskopf, 1980; Folkman i sur., 1984; Smilansky, 1984; Fimian, 1982; Cooper, 1995; Boyle, Borg, 1995; Grgin i sur., 1993, 1995; Sorić i sur. 1992. i dr.), pri čemu je nužno razlikovati istraživanja koja se bave izvorima stresa od istraživanja koja ispituju učinke izloženosti stresnim podražajima, tj. istraživanja suočavanja sa stresnim situacijama (Blase, 1982; Folkman, 1984; Endler i Parker, 1992; Grgin, Sorić, Kale, 1995; Klusmann, Kunter, Baumert, 2006; Bauer, 1998., 2008; Schaarschmidt, 2007, 2011; Lehr, 2011; Krause, Dorsemagen, Alexander, 2011; Klusmann, 2011 i dr.). U literaturi se pravi razlika između distresa koji djeluje negativno na psihofizičko stanje osobe i eustresa koji se pozitivno doživljava i kontrolira. Svjetska zdravstvena organizacija (WHO) opisuje kronični stres kao najveću „epidemiju” 21. stoljeća, koja se očituje, posebice u zapadnim industrijskim zemljama, kao „stres socijalnih odnosa” s mnogobrojnim negativnim učincima na fizičko i psihičko zdravlje, posebno u obrazovnom i društvenom području rada (Bauer, 2008:3). Svladavanje stresa i različiti oblici njegove prevencije, u posljednjih su dvadeset godina jedno od najvažnijih istraživačkih područja moderne psihologije i zdravstvenog obrazovanja. Sve je više kognitivno – bihevioralnih studija koje se bave reakcijom na stresne situacije s posebnim naglaskom na načine psihološke adaptacije na somatske bolesti. U međuvremenu je došlo do progresivnog pomaka od poimanja čovjeka kao bića opsjednutog napadima egzistencije do prilagođenog poimanja prema kojemu se stresni događaji shvaćaju kao izazovi ili okolnosti kojima se vlada umom ili dostupnim psihološkim i socijalnim alatima. Kahl (1987) objašnjava povezanost između kompetencija učitelja i stresnih situacija (opterećenja) u školi, stavljajući naglasak na važnost jačanja kompetencija („Kompetenzsteigerung”) organiziranjem stalnih stručnih usavršavanja. „Jačanje kompetencija pomoglo bi učiteljima da lakše i, istodobno stručnije (kompetentnije) obavljaju zadaće u školi, ali isto tako i u reduciranju opterećenja” (Kahl,1987:77). U području pedagogije provedena su brojna istraživanja o kompetencijama učitelja koje im omogućuju uspješno pedagoško-didaktičko djelovanje (Weinert, 2001; Klieme, 2003; Prange, 1997, 2005; Baumert, Kunter, 2006; Frey, 2006; Palekčić, 2008, 2009; Blömeke, Kaiser, Lehmann, 2008; Frey, Jung, 2011; von Felten, 2011; Herzog, 2011; Rothland, 2013; Terhart, 1987, 2005, 2007, 2014; Maag-Merki, Werner, 2011. i dr.) no ne postoje istraživanja o pedagoškim kompetencijama koje učitelja dovode u vezu s obrascima reagiranja na radna opterećenja. Analize stresnih situacija u nastavničkoj profesiji imaju različite razine. One se kreću od jednostavne fenomenologije "obrazovno teških situacija," "sukoba" ili "kritičnih situacija" do situacija određenih djelotvornim

značajkama. Rudow (1990) naglašava kako prethodna empirijska istraživanja o stresu nastavnika ne predstavljaju jedinstvenu paradigmu, već dominiraju manje parcijalne studije koje su često premalo teoretski vođene. Prema novijim istraživanjima (Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Schaarschmidt/Fischer, 2013; Bauer, 2008; Rothland, 2013.), empirijski su utvrđeni obrasci ponašanja, kao i postoci njihove zastupljenosti s obzirom na radna opterećenja: obrazac zdravlja, obrazac poštode, obrazac napora i obrazac opterećenja. Specifična školska opterećenja djeluju negativno (štetno) i na zdravlje učitelja i na kvalitetu odgojno – obrazovnog procesa i oblikovanje razrednog ozračja. Suvremena škola zahtjeva od učitelja visoku razinu preofesionalnih, socijalnih i osobnih kompetencija (Samokompetencija) za uspješno obavljanje radnih zadaća u školi. No, prema Sieland (2004), svoja znanja i uspješno praktično djelovanje učiteljima nije potrebno „samo za rad sa svojim ciljanim grupama (učenicima u razredu), nego i za vlastitu samoučinkovitost. Samo tada praktično djelovanje ima kvalitetu, a učitelji zdravlje i zadovoljstvo vlastitim poslom” (Sieland, 2004:148). Polazeći od pedagoško-didaktičke perspektive, u smislu teorijskog, empirijskog i pragmatično-iskustvenog konteksta, pretpostavljamo da su pedagoške kompetencije učitelja povezane s obrascima reagiranja na stresne situacije, a samim time predstavljaju i važan čimbenik prevladavanja stresnih situacija i preduvjet su za kvalitetnu pedagošku teoriju i praksu. Iz toga proizlazi nužnost trajnog studijskog i radnog osposobljavanja učitelja. Profesionalni razvoj učitelja, kao ishod trajnoga usmjeravanja i uklapanja u proces cjeloživotnoga učenja, zasigurno bi trebao biti jedan od dominantnih zadataka škole, prosvjetnih vlasti i nastavničkih fakulteta te osobni zadatak svakog učitelja u svakoj životnoj dobi (Jurčić, 2012:104). Nedovoljno razvijena suradnja formalnog obrazovanja, dodatnog usavršavanja i razvoja obrazovnih politika smanjuje podršku učiteljima u zahtjevima koje suvremena škola i društvo od njih očekuje.

2. TEORIJSKI OKVIR PROBLEMA ISTRAŽIVANJA

pedagogijska perspektiva

2.1. PRETHODNA ISTRAŽIVANJA I KONCEPTI O STRESU

2.1.1. Višeznačnost pojma stres

Ekspanzija uporabe pojma *stres*¹ dala je pečat drugoj polovici 20. stoljeća te je kao ni jedna druga riječ, obilježila (okarakterizirala) život suvremenog čovjeka. Riječ „stres” preuzeta je iz engleskog jezika, ali je do danas ušla u jezični fond gotovo svih zemalja (the stress, der Stress, le stress, lo stress, stres i dr.) pa čak i onih koje ne koriste latinično pismo, poput ruskog, japanskog, kineskog i arapskog. Pojam je 1936. godine uveo Hans Selye, definiravši ga kao „nespecifični odgovor tijela na svaki zahtjev za promjenom” (Selye, 1981:170). No važno je istaknuti da pojam stres u fizici koristi stoljećima, kako bi se objasnio elasticitet, svojstvo materije za povratak u prvobitno stanje nakon što se rastegne ili stisne korištenjem vanjske sile. U tehničkoj terminologiji stres označava opterećenje, napetost ili općenito snagu, a najjači stres u tehnici postiže se u trenutku kad je nešto upravo toliko opterećeno da bi svako daljnje opterećenje izazvalo pucanje; to je prijelomno opterećenje (rupture stress). Da je nešto bez stresa, to u mehanici znači da je bez napetosti. U engleskom govornom području riječ stres često je zastupljena u javnom i privatnom diskursu pa tako *The stress of weather* označava vremenske neprilike, a primjerice *the stress of poverty* krajnje siromaštvo. Riječ *stres* već se dugo upotrebljava i u medicini, na primjer kada se govori o živčanoj napetosti ili *nervous stress*. Iako se sama riječ smatra novijim pojmom, njezino je značenje (sadržaj) postojalo oduvijek. Stresa je uvijek bilo i uvijek će ga biti. U popularnoj znanosti i znanstvenoj literaturi mnogo je konfuzije oko značenja samog pojma, jer stres za različite osobe ima i različito značenje. Prema Lazarus i Launier (1981), za to postoje tri razloga: ponajprije (i najčešće) stres je shvaćen kao podražaj, tj. kao uvjet koji uzrokuje poremećaj ili određenu reaktivnu promjenu; zatim je stres sam po sebi odgovor tj. reakcija na neku smetnju; i posebno, stres se tretira kao „relacijski ili transakcijski koncept koji opisuje određene procese prilagodbe između sistema (npr. osobe) i njezina okoliša” (Lazarus & Launier, prema Nitsch, 1981:220). Upravo zbog široke uporabe pojma, formulirane su mnoge kontradiktorne

¹ Sam Selye taj je pojam prvi puta eksplicitno upotrijebio kao naslov jedne monografije 1950. Riječ stres dolazi od latinskog *strictus*, a u engleskom je jeziku u upotrebi od početka 14. stoljeća u značenju „zategnut”, „napet”. U tom značenju pojam stres prvo se koristio u fizici, kasnije u biologiji, a posljednjih desetljeća u psihologiji.

definicije o tome što je stres. Za pojašnjenje pojma stresa, Selye (1974) je u svojoj publikaciji „Stres bez distresa” ponudio i objašnjenja o tome što sve stres nije, istaknuvši da „Stres nije samo napetost, nije uvijek nespecifična posljedica oštećenja, nije nešto što treba izbjegavati (...) potpuna odsutnost stresa je smrt” (Selye, 1974:30). Kako Lazarus i Launier ističu, onaj tko se želi plodonosno baviti istraživanjem (proučavanjem) stresa i suočavanjem sa stresom, u svojoj analizi treba taj odnos shvatiti kao „posebni oblik transakcije između određene osobe (tj. osobe s određenim planovima, sklonostima, potisnutim željama i sustavima uvjerenja) i okruženja s vlastitim karakteristikama (npr. zahtjevi, ograničenja i mogućnostima) (Lazarus & Launier, prema Nitsch, 1981:258).

2.1.2. Definicije stresa

Zbog proučavanja fenomena stresa iz različitih perspektiva postoje i brojne definicije. Najčešće prihvaćena definicija stresa definira ga kao stanje ili osjećaj u kojem se nalazi određena osoba kada smatra da zahtjevi u njenom životu premašuju osobna i društvena sredstva koja ta osoba ima na raspolaganju. Ljudi ne osjećaju stres kada imaju dovoljno vremena, iskustva i sredstava da se nose s nekom situacijom. Suprotno tome, osjećaju veće količine stresa kada smatraju da ne mogu ispuniti zahtjeve koji su postavljeni pred njih.² Stres je izrazito složen proces interakcije između određene osobe i njenog života. On predstavlja način na koji mentalno, fizički i emocionalno reagiramo na različita stanja, promjene i zahtjeve u našem životu (Palekčić, 2009). Lazarus i Launier (1981) definiraju stres kao događaj „u kojem vanjska ili unutarnja (ili oboje) potraživanja postanu *prezahtjevna* ili *nadilaze prilagodljivost* pojedinca, društvenog ili organskog sustava, ...” (Lazarus & Launier, 1981:226)³. Stres je sastavni dio života svakog čovjeka i svakodnevnog iskustva te je zbog toga njegov naziv povezan s različitim životnim problemima, kao na primjer: operativni zahvati, izgaranje, emocionalna uzbuđenja, mentalni ili fizički napor, umor, bol, strah, gubitak krvi, trovanje drogama, lijekovima te čak kako Selye (1981) navodi, neočekivani uspjeh ili promjena životnog stila. U suvremenoj svakodnevici izloženi smo stresu u svim područjima

² Narodni zdravstveni list <http://www.zzjzpgz.hr/nzl/57/kad-vise-ne-mogu.htm>

³ Usp. Lazarus, 1966, 1987; Lazarus & Launier, 1978; 1981:226, naglašeno u izvorniku; Lazarus & Folkman, 1984, 1987.

našeg života pa se tako sa stresom suočavamo na radnom mjestu, u školi, u obiteljskom životu, u prometu i mnogim drugim situacijama. Pojam stresa upotrebljava se na razne načine, npr. radni stres, školski stres, društveni (socijalni) stres i sl. Zbog različitih reakcija i učinaka stresa postoji česta „zlouporaba” pojma. No, Selye naglašava da to nikako nisu različite vrste stresova. Ne postoji „specifičan stres,” iako su njegovi učinci gotovo uvijek različiti. Tako pojmovi kao što su emocionalni stres, stres zbog neuspjeha, radni stres, socijalni stres i sl. mogu biti prihvatljivi samo ako nam to služi kao kratica za „kroz taj faktor“ izazvani stres. Zbog svojih tvrdnji Lennart *Levi*, a kasnije i drugi autori, preuzeli su naziv „Selyjev stres,” prema kojemu se stres poima kao „nespecifični odgovor tijela na svaki zahtjev za promjenom” (prema Selye, 1974:27; 1981:171). Prema Fimianu, (1982) stres je „hipotetski konstrukt koji predstavlja ravnotežno stanje između reakcija pojedinca i zahtjeva okoline i stvarnog okruženja.” Neravnoteža može imati stvarne ili percipirane uzroke ili frekventno – kombinaciju stvarnih i percipiranih uzroka. Stres dakle, može biti pozitivnim ili negativnim, poželjnim ili nepoželjnim, dobrom ili lošom reakcijom na stvarnu ili percipiranu neravnotežu između zahtjeva okoline i individualnih sposobnosti pojedinca da odgovori na te zahtjeve (Fimian, 1982: 101).

2.1.3. Povijest i načela koncepta stresa Hansa Selyea

Povijest otkrića stresa zapravo je povijest Hansa Selyea. Kako Selye (1981) sam navodi, koncept stresa vrlo je star. Već je i pračovjek morao primijetiti da omaglica snaga i osjećaj iscrpljenosti nakon teškog rada, dugotrajna hladnoća ili toplina, gubitak krvi, bolan strah ili bolest- imaju nešto zajedničko. U suočavanju s dugotrajnim i nenaviknutim opterećenjima (npr. plivanje u hladnoj vodi ili nestašica hrane), čovjek prolazi kroz tri opće faze: najprije osjeća težinu situacije, prilagođava joj se, ali ju na kraju ne može dugo podnositi. Još tijekom studija medicine u Pragu, Selye je počeo razmišljati o tzv. sindromu nespecifičnog stanja. Nakon desetak godina, radeći u Kanadi na otkriću novog hormona, Selye se ponovno susreo s tim sindromom te odlučio dati njegovo znanstveno objašnjenje. Proveo je brojna istraživanja na laboratorijskim životinjama koje je izlagao različitim psihičkim i fizičkim podražajima (trepereće svjetlo, velika buka, ekstremne vrućine ili hladnoće i sl.) te uočio iste patološke promjene kod tih životinja (ulceracije na želucu, smanjenje limfnog tkiva i povećanje nadbubrežnih žlijezda). Kasnije je pokazao da trajan stres kod tih životinja može izazvati različite bolesti, koje su iste kao i one koje se javljaju kod ljudi (moždani udar, bolesti

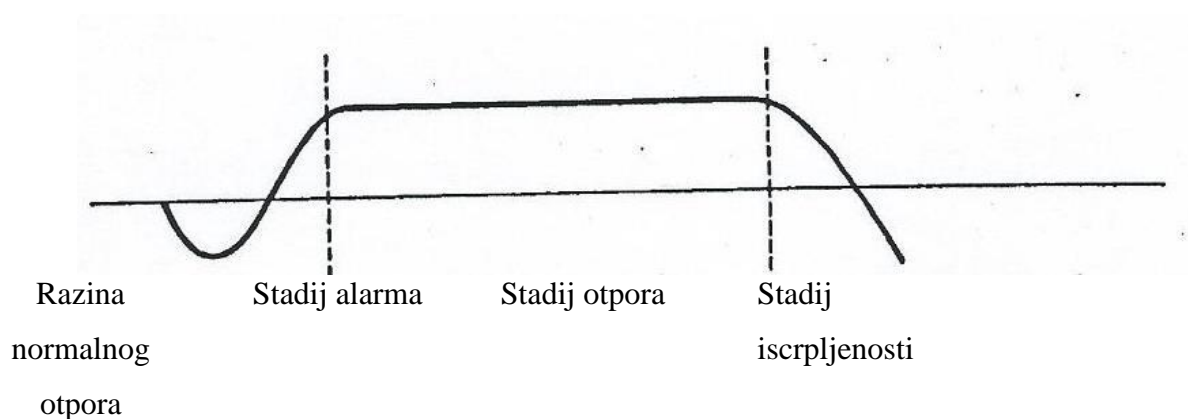
bubrega i reumatoidni artritis). Ekstrakti tkiva i formalina izazvali su u Selyjevim pokusima sindrom nespecifičnog bolesnog stanja, a daljnji eksperimenti pokazali su da i hormoni također izazivaju takav sindrom (npr. adrenalin, hormon srži nadbubrežne žlijezde, ili inzulin, hormone žlijezde gušterače). Daljnjim eksperimentima Selye je ustanovio da svaka tvar koja je štetna za organizam može izazvati taj sindrom. Bilo da se radi o prenapornom radu mišića, o prevelikoj hladnoći, o mehaničkim povredama, o bolovima ili krvarenjima, tijelo uvijek reagira jednako: „kora nadbubrežne žlijezde se povećava, limfni organi se smanjuju, a u području želuca i dvanaesnika pojavljuju se čirevi“ (Lindemann, 1974:15). Upravo ta tri objektivna indikatora stresa bila su ključ za otkriće tog „nespecifičnog sindroma.“ Te reakcije bile su prvi puta opisane u časopisu „*Nature*“ kao „Sindrom proizveden od raznolikih štetnih čimbenika („*A Syndrome produced by diverse nocuous agents*“), odnosno „Sindrom opće adaptacije“ (*General Adaptation Syndrome (G.A.S.)*; Allgemeines Adaptationssyndrom (A.A.S.) poznat još i kao „*biološki sindrom stresa*.“⁴

2.1.3.1. Princip triju faza

U spomenutom članku *Nature*, Selye je također opisao i tri faze prilagodbe organizma na podržaje, a koje uključuju: *početnu fazu* (reakcija kratkog alarma), nakon čega slijedi *period duljeg otpora* i *krajnji stadij* (iscrpljenost i smrt) (usp. Neylan C., T., 1998:230; Selye, 1976b:6; Nitsch, 1981:167). Prva je faza izraz općeg alarma organizma kada se iznenada suoči s kritičnim podražajem te se zato i naziva reakcija općeg alarma („*general alarm reaction*“). Sindrom stresa općenito predstavlja opći napor organizma da se prilagodi novim uvjetima, a naziva se sindrom opće adaptacije („*general adaptation syndrom*“) (usp. Selye, 1936:32). No kako Selye navodi, ni jedan organizam ne može trajno ostati u stanju alarma. Ako je podražaj štetan i duljim trajanjem opasan po život, životinja umire već u fazi alarma u roku jednog sata ili dana. Ako oštećenje nije bilo smrtonosno, nakon alarmnog stanja tijelo dopijeva u tzv. stadij otpora („*stage of resistance*“), a simptomi alarmnog stanja nestaju. U stadiju otpora tijelo jača te će se uspješnije oduprijeti ponovnom štetnom djelovanju. Mogli bismo utvrditi da „Sve ono što nas ne ubije, jača naše snage.“ No ako štetno djelovanje dosegne granicu naših snaga, nećemo ojačati već ćemo se potpuno iscrpsti (prikaz 1). Kako

⁴ Više o sindromu adaptacije usp. Selye (1936, 1976b); Neylan (1998); Lindemann (1974).

Lindemann (1974) navodi, sva tri stadija neće uslijediti u svakom stresu; malo je podražaja koji mogu izazvati i stadij iscrpljenosti, prije svega zato što smo se na određene podražaje priviknuli tijekom života. Upravo na tim podražajima koji ne prelaze naše snage, počiva naša sposobnost adaptacije i otpora. Princip triju faza vlada većinom naših djelatnosti: „u alarmnom stadiju djelujemo puni poleta, u stadiju otpora sve nam sasvim dobro polazi za rukom, da bismo se u stadiju iscrpljenosti konačno umorili. Nenadoknativa šteta može nastati tek ako smo iscrpili sve zalihe adaptacije“ (Lindemann, 1974:16).



Slika 1. Tri faze sindroma opće adaptacije (*General Adaptation Syndrom G.A.S.*) (Selye, 1976b:6)

2.2. PSIHOLOŠKI TEMELJI EUSTRESA I DISTRESA

U svakodnevnom životu potrebno je razlikovati dvije vrste *stresnih učinaka*: **eustres** i **distres**. Iako su učinci određenih stresora uvijek različiti, treba imati na umu da to nisu različiti stresovi.

2.2.1. Eustres

EU-stres (lat. eu = dobar, kao euforija, eufonija) je pozitivno doživljen stres ili zdravi stres koji djeluje kao poticaj i izazov. To je *kontrolirani stres*. Evolucijski gledano, stres predstavlja izvorno važan faktor prednosti u preživljavanju, osobito sisavaca, koji se prilagođavaju promjenama u svojem okruženju. Pozitivni živčani podražaji u živčanim stanicama pronađeni su kao faktor preživljavanja jer dovode do aktivacije brojnih gena koji poboljšavaju funkciju živčanih stanica (Bauer, 2004:241). U kritičnim situacijama tijelo se

spontano preko hormonalnih distribucija (raspodjela) stavlja u jedan visokodinamičan modus bijega odnosno napada i mobilizira njegov cijeli sistem resursa kako bi neoštećeno preživjelo opasne situacije (Hüther, 1997:22). Kad su ljudi u privremenim "kriznim situacijama", simpatički sustav distribuira hormone stresa adrenalin i noradrenalin, koji u početku povećavaju fizičku i mentalnu učinkovitost. Povećava se broj otkucaja srca, krvne žile se stežu i osigurava se dodatni šećer za suočavanje s aktualnim situacijama. Srce, mozak i mišići bolje su prokrvljeni, stimulira se imunološki sistem i zaustavljaju probavni procesi. Potraje li stresna situacija dulje, aktivira se drugi sistem stresa i na osi hipotalamus – hipofiza - nadbubrežna ovojnica (HHN - os) proizvodi se koktel hormona, prije svega kortizol, pomoću kojeg se u tijelu razgrađuju proteini i glukoza te zaustavlja imunološki sistem i sve funkcije u tijelu potrebne za regeneraciju.

Kod uspješnog suočavanja sa stresnim situacijama zaustavlja se sustav povratne proizvodnje kortizola, jetra i bubrezi razbijaju višak hormona i tijelo se ponovno oporavlja. To je poznato kao eustres ili zdrav stres koji je potreban za izgradnju novih neuronskih mreža s blagotvorno - dobrim adaptivnim (poticajnim za preživljavanje-opstanak) programima ponašanja (usp. Hüther, 1977). Eustres je izvorno istraživao u modelu stresa kod Lazarusa (1966) kao pozitivan kognitivni odgovor na opterećenja, on je zdrav i daje osjećaj ispunjenja ili drugih pozitivnih osjećaja. Ono što je neizmjerljivo važno u suočavanju sa stresnim situacijama jest individualna percepcija određene situacije. Iz psihološkog pogleda, stres ne izazivaju objektivne okolnosti, nego vlastite procjene situacije. Eustres je pozitivan raskorak između opaženih i željenih stanja koji se pojedincu čine važnima (Edwards und Cooper, 1988, prema Wolfsohn, 2011:4). Eustres potiče sustav za optimalni učinak i nagrađuje ga nakon obavljenih zadataka (suočavanja) s pozitivnim osjećajima. Stimulirajuća okolina s klasificiranim podražajima za suočavanje i izazovima, stimulira sustav i promiče ažuriranje umrežavanja naše neuronske strukture. Kao sigurna spoznaja velikog broja istraživanja u posljednjih nekoliko godina, dokazano je da svi signali koji dolaze iz okoline, a na bilo koji način aktiviraju organizam bez da predstavljaju prijetnju, dovode do aktivacije gena koji stabiliziraju neuronske mreže mozga i povećavaju njihovo umrežavanje, što znači da „pozitivni živčani impulsi poboljšavaju funkcije živčanih stanica“ (Bauer, 2004: 241, 2008: 3). Dakle, određene vrste aktivnosti imaju ljekovit učinak na organizam i pomažu mehanizam stresa održati u dobroj formi.

Ostaje zaključiti da je stres dio našega života i nije ga moguće izbjeći (Selye, 1973). No, umjesto uobičajenog načina da se bavimo negativnim učincima stresa, fokus našeg djelovanja treba usmjeriti na pozitivne, stimulirajuće efekte i pokušati u svakodnevnom životu prevladati situacije koje ovise o prevelikim opterećenjima. Umjesto negativnih procjena situacija i zadržavanja u njima (što narušava zdravlje), preporučuje se tražiti prilike (situacije) koji nam donose uzbuđenja, koje se ne kose s našim ciljevima i koje očekuju veliku razinu rasta. Tada smo na dobrom putu, da možemo trajno ispuniti život zdravljem i vitalnošću (Wolfsohn, 2011:16).

2.2.2. Distres

DIS-stres (lat. dis = loš, kao disonancija, disharmonija) je negativno doživljen (štetan) stres. Djeluje negativno (čini nas bolesnim) na psiho-fizičko stanje osobe, posebice ako je riječ o dugotrajnom distresu. Takav *stres kontrolira nas*.

Kontinuirana visoka koncentracija kortizola i glutamata sprječava razvoj novih živčanih stanica važnih za funkcioniranje zrcalnih neurona – empatiju (Bauer, 2006:34). Stres može dovesti do oboljenja kada zakaže, odnosno kada se iscrpi opći sindrom adaptacije. Selye je za taj negativni stres predložio naziv distres. Dakle, ono što laik označava kao stres zapravo je distres. On ne potiče učinkovitost i čini nas bolesnima. Ljudi koji pate od kroničnog distresa, između ostalog, gube sposobnost kritike i odlučnosti, za percepciju simptoma i realne samoprocjene u pogledu njihove nosivosti (otpornosti) i utjecaja na druge. Ponajprije dolazi do procjene da postojeći resursi više nisu dovoljni za nošenje sa situacijom, zatim se u limbičkom sustavu (glavni centar emocionalnih procesa evaluacije) situacija klasificira kao izazov ili potencijalna opasnost i aktivira sistem stresa. Zadržavanje stresa ili gomilanje stresa u kratkim vremenskim razmacima da se tijelo ne može oporaviti, može imati dalekosežne posljedice za fizičko i mentalno zdravlje. U stanju distresa, razina kortizola ostaje na konstantno visokom nivou jer nedostaju važne faze smirivanja, u kojima se on inače spušta na normalnu razinu. Kortizol i s njim usko povezana aktivacija stresogena, vode u dogoročno stanje unutarnjeg nemira i straha, smanjenog apetita, povećanja krvnog tlaka, centralne stanice za osjećaj empatije su oštećene, geni za proizvodnju imunoloških tvari (između ostalog za zacjeljivanje rana, tumor i zaštitu od virusa) su isključeni (usp. Bauer, 2008:4).

Psihički pokazatelji smetnji uzrokovanih distresom (od jako slabe do jake izraženosti) očituju se u povećanoj sklonosti preosjetljivosti, djelovanja u afektu (napad ili bijeg), stalnom osjećaju unutarnjeg nemira, strahu od budućnosti, stalnom misaonom krugu (mozganje, promišljanje) i katastrofiranju, samootuđenju, slabljenju (ili gubitku) osobne motivacije, ravnodušnosti i emocionalnoj iscrpljenosti (Hüther, 1977; Hillert & Schmitz, 2004).

2.2.3. Procjena situacije: Eustres ili distres?

Važno je razlikovati stresne situacije i odgovor na stresne situacije, koje se mogu razlikovati između osoba. Ako je procjena situacije pozitivna, učinci stresa predstavljaju izazov i ugodu - odnosno eustres. Eustres je u pozitivnoj korelaciji sa životnim zadovoljstvom i blagostanjem, no hoćemo li ga tako doživjeti ovisi o našoj procjeni odnosno kompetencijama za procjenu određenih situacija. Stres se ne može (i ne treba) izbjeći, jer nam životne situacije nameću zahtjeve za održavanje životne energije. Čak i kada čovjek spava, njegovo srce, disanje, probavni i živčani sustav i dalje funkcioniraju. Potpuno oslobođenje od stresa može se očekivati samo nakon smrti (Selye, 1981:171). Za Selyea stres predstavlja „začin života“ i ne treba ga izbjegavati. Budući da je povezan sa svim našim aktivnostima, mogli bismo ga izbjeći samo ako ništa ne radimo (Selye, 1974:85). U stresnim situacijama, kako Buchwald ističe „katkad nam pomaže da stvari vidimo u jednom drukčijem svjetlu“ (2011:17). No ako situacije i zahtjeve koji su nam postavljeni doživljavamo negativno i iznad naših mogućnosti, što znači da smo istrošili naše snage adaptacije, tada je učinak stresa vidljiv u negativnim smetnjama i simptomima. Oni mogu biti fizički (gastritis, migrena, smetnje u prehrani, poremećaj sna i sl.), kognitivni (smetnje u pamćenju, nestabilno raspoloženje, razdražljivost, nekoncentracija i sl.) i simptomi tjeskobe (znojenje, vrtoglavica, mučnina, hiperventilacija i sl.).

U novije vrijeme znanstvenici imaju drugačiji pogled na stres i zdravlje. Mnogi su istraživači priznali i prepoznali ulogu eustresa, ali malo se njih zaista bavilo proučavanjem stresa. Edwards i Cooper (1988) pripisuju to neadekvatnom teorijskom i metodološkom razvoju pozitivnog psihološkog stanja i njegovom utjecaju na važne ishode poput zdravlja. Sukladno tim razmatranjima, zaključili su da pozitivna procjena stresa proizvodi diferencijalni fiziološki odgovor. Simmons i njegovi suradnici (2005) razvili su *holistički model stresa* koji pozicionira eustres kao odgovor koji je odvojen i različit od distresa, negativnog odgovora. Njihov model bazira se na „*matafori kupke*.“ Ako želimo ugodnu kupku koristimo slavinu za

hladnu i toplu vodu za kontrolu temperature i razine vode u kadi. Razina vode u kadi kontrolira protok vode u kadu iz slavine i protok vode iz kade u odvod. Temperatura vodene kupelji kontrolira se istovremeno protjecanjem vode s obje slavine, tople i hladne. Prema sličnom modelu može se opisati i istraživanje stresa. Dosadašnja istraživanja išla su u smjeru „samo jedne slavine,“ hladne vode, odnosno distresa. Nelson i Cooper (2005) ističu važnost istraživanja „slavine tople vode“ (eustresa) kako bismo upotpunili naše znanje i razumijevanje o stresu u cijelosti. Kompletan model mora sadržavati obje slavine, eustres i distres.

Zdravlje treba gledati kao prisutnost pozitivnog, a ne samo kao odsutnost negativnog (Nelson & Simmons, 2004; Simmons, 2000; prema Nelson & Cooper, 2005:74 –75; Wolfsohn, 2011:9). Tome u prilog govori i pozitivna dimenzija mentalnog zdravlja naglašena u definiciji zdravlja Svjetske zdravstvene organizacije (WHO) prema kojoj je zdravlje „stanje potpunog tjelesnog, duševnog i socijalnog blagostanja (ugode), a ne samo odsustvo bolesti ili slabosti.“

2.2.4. Burnout kod učitelja kao posljedica stalnog distresa

Burnout je psihološki pojam koji se odnosi na dugoročnu iscrpljenost i smanjenu sposobnost rada. Iako je burnout vrlo raširen, zbog velikog broja simptoma koji su vrlo slični kliničkoj depresiji (depresivno raspoloženje, manjak samopouzdanja, nemir, nesanica i sl.), još uvijek nije konkretno definiran i ne priznaje se kao bolest. Bauer (2011:199) definira Burnout–sindrom kao „medicinski relevantan zdravstveni poremećaj,“ naglašavajući njegove tri glavne karakteristike: „iscrpljenost, negativan ili ciničan stav prema nadređenima, kolegama i klijentima i negativne procjene značenja i kvalitete vlastitog rada” (Bauer, 2011:203). Možemo pretpostaviti da je burnout rezultat kroničnog stresa na radu, ali on ne proizlazi iz stresa samog po sebi, već neprerađenog (neposrednog) stresa u kojemu se osoba nalazi kada više nema izlaza ili kada je izostao sustav podrške.

U razumijevanju stresa i njegovog potencijalnog utjecaja, Rudow (1995:133) tvrdi slično, navodeći da je burnout „profesionalna *kriza*,“ a ukoliko izostane uspješno svladavanje problema može se razviti u „životnu krizu.“ To također ukazuje da kod problematike burnouta postoji dvosmjerni odnos između pojedinca (osobne strukture) i okoliša (radni uvjeti). Općenito govoreći, uzroci nastajanja burnouta s jedne su strane, nedostaci optimalnih radnih uvjeta i osobina ličnosti kao i sposobnosti zaposlenih osoba s druge strane. U okviru istraživanja izgaranja (burnouta) postoje različiti stavovi o tome koji od postojećih dijelova

ima veću važnost u nastajanju sagorijevanja. Konkretno, u posljednjih nekoliko publikacija, smatra se da se izgaranje uglavnom događa na raskrižju susreta specifičnih radnih obilježja i osobina ličnosti (usp. Ewald, 1997). Prema Rudowu (1995:122) od „tzv. poslova kod kojih se drugima pruža pomoć („Helferberuf“), burnout-sindromom (BO-Syndrom) posebice je pogođena učiteljska profesija. Kako navodi Schaarschmidt, psihički je stres „svojstven (imanentan) nastavničkoj profesiji.“ (Schaarschmidt, 2005:39). Stoga ne čudi da se većina studija o zdravlju učitelja fokusira na izgaranje od burnout.

"Potsdamer učiteljska studija" najopsežnije je istraživanje njemačkog govornog područja o sagorijevanju u učiteljskoj profesiji. Gotovo 16 000 nastavnika bili su intervjuirani u dva studijska vala. Prema izvješću Schaarschmidt i Kieschke (2007) kod 29% nastavnika prisutan je sindrom burnouta, a što je operacionalizirano u upitniku AVEM⁵ uzorka. Istraživanjem je također utvrđeno da su učitelji često povezani s rizičnim obrascem zdravlja te se učiteljska profesija zajedno s odgajateljima, nalazi na najvišoj stopi izgaranja. Samo 17% učitelja može se dodijeliti obrascu zdravlja (Schaarschmidt 2004). Velika zasluga učiteljske studije Potsdamer svakako je u naglašavanju zabrinutosti i potrebe promicanja zdravlja u nastavničkoj profesiji. Kroz tipologiju ispitanika (obrasce zdravlja, poštade, napora i opterećenja) studija ima vrlo visoku intuitivnu uvjerljivost i komunikabilnost. S obzirom na pregled brojnih međunarodnih studija o sagorijevanju, od kojih je većina provedena u SAD-u i Engleskoj, Rudow (1995:141) zaključuje "da je najmanje 20% ispitanih učitelja „izgorjelo.“ Osim toga, kod 20 do 25% nastavnika pojavljuje se rizik izgaranja." Kao rezultat toga, možemo zaključiti da je svaki drugi učitelj pogođen burnoutom, ili u najmanju ruku, pokazuje prijetnju od izgaranja. Učestali stres, preopterećenost, poslovne frustracije i s tim povezana visoka razina kortizola tijekom dužeg vremenskog razdoblja, vodi ka izgaranju, a ono se očituje u svojoj simptomatologiji, između ostalog kroz tjelesnu, mentalnu i duševnu iscrpljenost, reduciranu sposobnost učinkovitosti (djelovanja) i bezvoljnog do ciničnog ponašanja prema učenicima i kolegama (usp. Bauer, 2008:8). Fimian (prema Grgin i sur., 1992:147) izvješćuje da je „nastavnički stres razlog pojave opadanja broja kandidata koji

⁵ AVEM – njem. Arbeitsbezogenes Verhaltens - und Erlebensmuster; eng. Work-related Behaviour and Experience Pattern; Cilj AVEM – koncepta je pojasniti psihičku zahtijevnost (stres) u svladavanju poslovnih opterećenja, kao i načine suočavanja sa stresnim situacijama (više u Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt/Fischer 2013; Schaarschmidt/Kieschke, 2007).

ulaze u to zvanje, a stres je razlog što se povećava broj učitelja koji prijevremeno odlaze u mirovinu te nastavnici, češće nego ljudi drugih profesija, poboljevaju od raznih psihosomatskih oboljenja.” Rudow također (1995: 146) potvrđuje da su i rezignacija i tendencija „bježanja” obzirom na protu-produktivnost učitelja potaknuti učiteljskim izgaranjem: Učitelji koji su skloni rezignaciji, u većoj mjeri osjećaju emocionalnu iscrpljenost, više su depersonalizirani i doživljavaju smanjenu sposobnost učinkovitosti” (Rudow, 1995:146). U svojim istraživanjima Lehr (2004) je došao do zaključka da gotovo svi učitelji pokazuju smanjenu sposobnost distanciranja od poslovnih zahtjeva. Distanciranost od posla, („ein Feierabend”), gotovo da ne egzistira. Poslovne misli i ambicije cijelo vrijeme kruže po glavi” (Lehr, 2004:130), što pokazuje da su učitelji i sami skloni prevelikom angažmanu i težnji ka perfekcionizmu.

2.3. POSEBNOSTI ŠKOLE I UČITELJSKE PROFESIJE

2.3.1. Škola: odgojno – socijalizacijska ustanova

Kao jedna od najstarijih institucija društva, škola ima vrlo važnu ulogu kao *mjesto* gdje se vrši socijalizacija i događa odgojno – obrazovni proces u svrhu razvoja učenika i njihove pripreme za život. Ona je dužna osigurati razvoj djeteta na svim razinama: intelektualnoj, tjelesnoj, emocionalnoj, duhovnoj, moralnoj i socijalnoj. Bauer (2008) ističe da upravo *mjesto* imaju daleko važniju ulogu u životu čovjeka nego što smo toga svjesni. Ona su „sidro“ i „uzemljenje“ s okruženjem gdje smo nešto doživjeli ili doživljavamo. Ponekad nas mjesta povezuju („usidruju“, Bauer, 2008:35) s jednim određenim vremenskim razdobljem našega života (npr. sa školom, koju smo kao učenici mnogo godina pohađali). Škola je najstarija društvena, ali i pedagoška institucija, koja se tako dugo zadržala zahvaljujući svojoj sposobnosti mijenjanja (reforme). U tom smislu, danas se govori o staroj školi (17. - 19. stoljeće), temeljenoj na tradicionalnim pristupima nastavi; o novoj ili suvremenoj školi (kraj 19. i početak 20. stoljeća) te o viziji škole budućnosti.

Tradicionalna škola i didaktika temeljene na zastarjeloj koncepciji i danas se kritiziraju zbog svoje usmjerenosti prema učitelju i nastavnom programu, a koja i danas (nažalost) još uvijek dominira u učionicama hrvatskih osnovnih i srednjih škola. Matijević (2014) ističe da je u učionicama hrvatskih osnovnih i srednjih škola na sceni didaktika „raštimanog orkestra,“ (...), iz svakog od proteklih stoljeća i razdoblja u razvoju školstva ostalo je ponešto, a učitelji su

nemoćni sve to uskladiti stvarajući didaktiku za pripadnike net generacije“ (Matijević, 2014:59). Odgoj i obrazovanje moraju biti temelj razvoja društva u svim pogledima, a najorganiziraniji i najsistematičniji oblik usvajanja znanja pruža upravo škola te je time i pokazatelj razvijenosti društva i određenog vremena.

Današnja škola zahtjeva promjene, ali ne one koje dolaze izvana i odozgo, već one koje pokreću postojeći subjekti nastave, odnosno - učitelji i učenici. Škola budućnosti mora biti kvalitetna, dinamična, svrhovita (mora pružati smisao), samopropitujuća (neprestano preispitivati nastavne sadržaje i metode, mijenjati kurikulum u skladu s promjenama u društvu). U kritici tradicionalne didaktike, Matijević ističe da „unutarnja reforma nastave i škole ne treba velike odluke ministara koji dolaze i odlaze kao vlakovi na željezničkom kolodvoru. Učitelji i škola su vječni (...) ako je nastava shvaćena kao zajednički rad učitelja i učenika, onda se ti subjekti mogu koješta dogovoriti, planirati i ostvarivati brojne scenarije i projekte od kojih će za stjecanje ključnih kompetencija imati mnogo više koristi od događanja nastavnog programa nastave usmjerene prema programu“ (Matijević, 2011:72 - 73).

Zbog socijalnog karaktera, škola je mjesto u kojem učenici stječu različita socijalna iskustva i razvijaju socijalne kompetencije uz podršku učitelja, roditelja i cijelog društveno-političkog sustava. Škola je (školski sustav) dio društvenog sustava pa se očekuje da ona prati razvoj društva i odgovora njegovim zahtjevima.

2.3.1.1. Kurikulum škole i nastave

2.3.1.1.1. Pojam kurikulum

Pedagošku osnovu rada svake škole čini kurikulum.⁶ U skladu s njegovim izvornim značenjem u latinskoj etimologiji, *curriculum* znači „tijek, slijed (osnovnoga planiranog i programiranog događanja) koji opisuje relativno optimalni put djelovanja i dolaska do nekoga cilja. To je usmjereni pristup kretanju do najpovoljnijih rezultata u nekome području rada, koji sadržava nekoliko osnovnih procesa: planiranje – organizaciju – izvođenje – kontrolu“

⁶ Pojam *curriculum* engleska je riječ koja potječe iz latinskoga jezika, a u skladu s normom hrvatskoga jezika glasovno i slovno ga oblikujemo kao **kurikulum**.

(Previšić, 2005:166). Kurikulum određuje osnovne značajke i funkciju škole (pedagošku, humanu, reprodukcijску) bez obzira na oblik, vrstu i razinu školovanja te se i promjene školskog sustava nastoje realizirati upravo prema spoznajama teorije kurikuluma jer ona „odgoj i obrazovanje zahvaća cjelovito tako da definira ciljeve, nastavne sadržaje, organizaciju rada, nastavne metode i strategije te vrednovanje i samovrednovanje“ (Jurčić, 2012:28).

U pedagogiji kurikulum je konsenzus koji određuje elementarne standarde i slijed kojima se objektivno može dosegnuti zacrtani cilj te zadaci odgoja i obrazovanja, ali koji pritom ne sputava one koji su u bilo čemu sporiji ili brži (Previšić, 2007:16). Kurikulumski sustav ima svoju strukturu i procese kojima se izgrađuje, primjenjuje i mijenja. On u obrazovnoj sferi čini skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojno – obrazovni proces prema zadacima i sadržajima koji su dosljedno izvedeni iz cilja te upućuju na organizacijske oblike i načine rada, postupke provjere uspješnosti ovisno o brojnim procesnim činiteljima i okolnostima (Previšić, 2007). Danas je kurikulumski pristup odgoju i obrazovanju znanstveno i stručno utemeljen, relativno objektivan put od postavljanja ciljeva i strategije, strukture, sadržaja učenja, načina poučavanja do vrednovanja krajnjih učinaka „tijeka,“ ne samo (profesionalnih) kompetencijskih i obrazovanih postignuća nego i humanističkih (odgojnih) rezultata (Previšić, 2010). Po strukturi kurikuluma razlikujemo: zatvoreni tip kurikuluma, otvoreni tip kurikuluma i mješoviti tip kurikuluma. Zatvorenim kurikulumom možemo smatrati tradicionalni nastavni plan i program koji unaprijed detaljno određuje sadržaje, tijek nastave i nastavna sredstva (udžbenici, katalozi znanja). „U zatvorenom kurikulumu sve je fiksno i pedagoški programirano pa tijekom nastave nema vremena za spontane izazove, neplanirane i slučajne odgojno-socijalne situacije koje hrabre individualitet i razvoj pojedinačnog samopouzdanja. Ni učitelj tu nema većeg profesionalnog suvereniteta, nego je više sveden na dobrog obrtnika“ (Previšić, 2007a:26). Tako strukturirani kurikulum, ističe Previšić, „konzervira odgoj i nastavu; sputava kreativnost i prirodnost ponašanja učenika i učitelja. Otvoreni kurikulum javlja se kao suprotnost krutoj i birokratski organiziranoj nastavi, a karakteriziraju ga: fleksibilna metodologija, okvirne upute za rad koje dopuštaju kreativnost i stvaralaštvo učenika i nastavnika i mogućnost promjena u tijeku izvedbe nastavnog procesa. U otvorenom kurikulumu potiču se „sukonstruktivske aktivnosti kurikulumske izgradnje“ s naglaskom na njegovu „socijalno – komunikacijsku komponentu u odnosima učitelja i učenika“ (Previšić, 2007a:26). Mješoviti tip kurikuluma predstavlja modernu vrstu i ne drži se strogo propisanih pravila. On zapravo „podnosi samo kurikularne okvire, u koje se ugrađuju

izvedbene jezgre realizirane na slobodan i kreativan način tako da maksimalno aktiviraju učenika u „zarađivanju znanja, sposobnosti i vještina“ kao opće i specifične kompetencije“ (Previšić, 2005:169). Iako se termin kurikulum različito prevodi u teoriji i praksi, on se u pedagoško – didaktičnom kontekstu odnosi na ciljano usmjereni pristup odgoju i obrazovanju, kao relativno optimalan način provođenja fleksibilno planiranog nastavnog procesa (Previšić, 2007a). Objašnjenje kurikuluma određeno je ključnim pojmovima koji se u kurikulumskom krugu sjedinjuju: odgojno – obrazovni ciljevi, odgojno – obrazovni sadržaji, organizacija nastave (nastavne metode, situacije i strategije) te vrjednovanje.

2.3.1.1.2. Nacionalni okvirni kurikulum

U svrhu razvoja kvalitete odgojno – obrazovne prakse i kurikuluma škole, hrvatska se obrazovna politika odlučila za izradbu nacionalnoga kurikuluma. Nacionalni kurikulum temeljni je dokument na razini države, odnosno odgojno-obrazovnog sustava države te se prema njemu izrađuju ostali kurikulumi, prvenstveno u školi. Nacionalni standardi osnova su za planiranje i izradu kurikuluma, a pri izradi nacionalnog kurikuluma treba se pridržavati sljedećih kriterija:

- kriterij socijalne adekvatnosti (cilj učenja treba odgovarati potrebama suvremenog društva),
- kriterij osnovnih ljudskih potreba (cilj vodi zadovoljavanju temeljnih ljudskih potreba),
- kriterij demokratskih ideja (cilj učenja odgovara demokratskim idejama),
- kriterij konzistencije (cilj obrazovanja usklađen je s ostalim zadanim ciljevima),
- kriterij višestruke interpretacije (cilj obrazovanja sadržan je u svakom konkretnom načinu izražavanja).

U sklopu reforme školstva usvojen je dokument *Nacionalni okvirni kurikulum* (NOK) (2011) kojim su određene sve bitne sastavnice odgojno-obrazovnog sustava, od predškolske razine do završetka srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja. Temeljno je obilježje Nacionalnoga okvirnoga kurikulumu prelazak na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja) za razliku od (do)sadašnjega usmjerenoga na sadržaj. Temeljne su sastavnice Nacionalnoga okvirnoga kurikulumu (NOK, 2011:18):

- društveno-kulturne i odgojno-obrazovne vrijednosti
- ciljevi koji izražavaju očekivana učenička postignuća tijekom odgoja i obrazovanja odgovarajući na pitanja: koja znanja svaki učenik treba usvojiti te koje vještine, sposobnosti i stavove treba razviti
- načela kao smjernice odgojno-obrazovne djelatnosti
- metode, sredstva i oblici rada
- odgojno-obrazovna područja kao temeljni sadržaj
- ocjenjivanje i vrjednovanje učeničkih postignuća i škole.

Iz sadržajnog određenja NOK-a vidljivo je da on ne određuje nastavne sadržaje, a naglasak je stavljen na kompetencije odnosno postignuća učenika. Time je učenicima i nastavnicima dana velika sloboda pri izboru i redoslijedu sadržaja, no ne u cilju „usvajanja“ istih, nego stjecanja sposobnosti, vještina, spremnosti odnosno kompetencija. U tom smislu, dokument koji bi *trebao*⁷ predhoditi Nacionalnom okvirnomu kurikulumu jest Hrvatski obrazovni standard (Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu, 2005).

⁷ U Hrvatskoj je najprije uveden Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2005), a tek nakon toga Nacionalni okvirni kurikulum (2011) što ostavlja sumnju u njihovu komplementarnost ili kako Previšić (2007a) navodi, put je trebao biti obrnut, tj. obrazovni su se standardi trebali izvoditi iz nacionalnoga kurikulumu.

2.3.1.2. Obrazovni standardi

Obrazovni standardi pojam su koji se uvodi nakon revizije kurikuluma, diskusije o ključnim kvalifikacijama, kao i kritike upućene preopsežnim nastavnim programima. Obrazovni standardi izraz su preorijentiranja upravljanja obrazovnih sustava od ulaznog (propisanih nastavnih planova i programa koje nastavne sadržaje i predmete treba obraditi u nastavi) do izlaznog usmjeravanja, u kojem naglasak nije na predmetima i konkretnim sadržajima, nego na stečenim sposobnostima, vještinama, spremnostima (to jest kompetencijama) – koje treba utvrditi (Palekčić, 2007). U kontekstu obrazovanja nastavnika u njemačkom govornom području, koncept standarda prvi puta su primijenili, odnosno razvili, Fritz Oser (Sveučilište u Fribourgu) i Jürgen Oelkers (Sveučilište u Zürichu), kao temelj studije za procjenu učinkovitosti obrazovanja nastavnika u njemačkom govornom području u Švicarskoj (Oser / Oelkers, 2001).

2.3.1.2.1. Obrazovni standardi⁸ prema Oseru

Za dobru i učinkovitu naobrazbu nastavnika, Oser je razvio 88 standarda na temelju razgovora sa stručnjacima koji su odgovorni za izobrazbu učitelja (Oser 2001). Standardi su nakon toga radi bolje preglednosti, podijeljeni u dvanaest grupa (Oser, 2001:230), od kojih svaka ima različiti broj standarda (tablica 1). U zajedničkom pogledu standardi izobrazbe učitelja obuhvaćaju „u složenim nastavnim situacijama ograničavajuće, ciljano, učinkovito i etičko djelovanje (...), koje na različite načine promiče učenje učenika“ (prema Oser 2002:9). Primjena standarda prema Oseru refleksivna je i treba omogućiti primjenu teorije ovisno o situaciji određenoj unaprijed. Za potrebe empirijskog istraživanja razvijen je model dubine obrade od pet razina:

1. O tome standardu nisam ništa čuo/la.
2. Teoretski sam o tome čuo/la.

⁸ U ovom radu izdvojili smo samo neke autore i predstavili njihove koncepte obrazovnih standarda, no postoje i drugi autori koje zbog nedostatka prostora i širine područja nismo spomenuli.

3. Imao/la sam o tome vježbe ili sam se s time susreo/la u praksi.
4. Povezao/la sam zajedno teoriju i vježbe, ili teoriju i praksu, ili vježbe i praksu.
5. Sistematski sam povezao/la teoriju, vježbe i praksu.

Unošenjem svih dvanaest standarda u tablicu stupnjeva dubine, stvara se idealni prostor kompetencija za realno-postojeće, obrazovano nastavno osoblje u tijeku njihovog osobno-stručnog razvoja kompetencija. No, kao što Terhart (2002) navodi, istraživanje u Švicarskoj bilo je „triježnjenje.“ Rezultati su pokazali da je dvije trećine obučenih nastavnika - ili samo isključivo čulo o standardima ili su bili samo osposobljeni, a nisu imali teoretska znanja. U Švicarskoj, u konačnici nisu definirani standardi za uspješno *obrazovanje* nastavnika, nego standardi za uspješno *djelovanje* učitelja, a studija predstavlja bazu za daljnja istraživanja, jer se kako ističe Terhart, u istraživanjima Osera i Oelkersa „ne radi samo o standardima već i o problemima koji dotiču i osobe i institucije (škole), kao i obrazovnu politiku, a svi oni trebaju dati svoj doprinos u promjenama izobrazbe budućih i postojećih učitelja“ (Terhart, 2002: 108).

Tablica 1. Standardne grupe (i kompetencije) prema Oseru

Standardne grupe prema Oseru:

1. Odnos učitelj - učenik i poticanje povratnih informacija:

Izgrađivanje pozitivnog odnosa s učenicima, oblikovanje socijalnog razrednog ozračja bez straha

2. Dijagnoza i poticanje učeničkog rada: Pozorno pratiti i poticati učenike te intervenirati kod kritičnih situacija i problema.

3. Svladavanje disciplinarnih problema i "problematičnih" učenika: Kontrola poteškoća i sukoba u razredu

4. Izgradnja i poticanje socijalnog ponašanja: Promicati socijalno ponašanje i zajedništvo učenika u heterogenim razredima

5. Prenosjenje strategija učenja i praćenje nastavnog procesa: Osposobiti učenike za samostalno i učinkovito učenje

6. Izvođenje nastave i nastavne metode: Izvođenje raznolike i metodički bogate nastave

7. Vrednovanje učinka rada: Svestrano, pravedno i učinkovito provjeriti i ocijeniti uspješnost učenika

8. Mediji u nastavi: Učinkovito koristiti medije u nastavi

9. Suradnja u školi: Suradnja sa svima onima koji su uključeni u organizaciju i djelovanje škole (kolege, škola nadzor, roditelji)

10. Škola i javnost: Uspostaviti kontakte s javnošću i zastupati školu prema vani

11. Samoorganizacijske kompetencije učitelja: Znanja, sposobnosti i resursi za uspješno nošenje sa školskom svakodnevicom bez nepotrebnog trošenja snage

12. Općeobrazovne i stručne kompetencije (standardi): Opće didaktičke i stručne kompetencije poučavanja

2.3.1.3. Školski kurikulum

Za razliku od nacionalnog kurikulumu, *školski kurikulum* je izvedbeni dokument kojim se utvrđuju smjernice pojedine škole i predstavlja cjelokupan proces odgoja i obrazovanja. On sadrži konkretan popis planiranih aktivnosti koje škola planira za svoje učenike. Školski kurikulum nastaje na temelju nacionalnog kurikulumu i primjenom svih njegovih sastavnica.

Školski kurikulum sadrži:

- nastavni kurikulum (nastavni predmeti i školske aktivnosti usmjerene na kognitivni, psihomotorički i afektivni razvoj)
- izvannastavne i izvanškolske aktivnosti
- kulturnu i javnu djelatnost škole
- aktivnosti s darovitim učenicima i učenicima s teškoćama u razvoju
- kroskurikulumske aktivnosti (aktivnosti koje se ostvaruju u sklopu više predmeta i područja, npr.: ekoprogrami, program ljudskih prava i građanske demokracije, socijalne i zdravstvene aktivnosti, projekte na razini razreda, aktiva i škole)

Školski kurikulum obuhvaća cjelokupni rad škole, pogotovo nastavu kao jezgru školskog rada, osiguravajući tako kvalitetu u područjima rukovođenja školom, učinkovitosti i školskog ozračja. Zadaća je školskog kurikulumu izgradnja individualnog koncepta svake škole, po kojima će biti prepoznatljiva, a koji se temelji na općim i posebnim podsustavima⁹ (usp. Jurčić, 2012). Jedan od najvažnijih općih podsustava školskog kurikulumu jest kurikulum nastave.

⁹ Jurčić (2012:32) navodi 14 općih školskih podsustava i 4 posebna podsustava školskog kurikulumu. Za potrebe našeg rada spomenut ćemo kurikulum nastave.

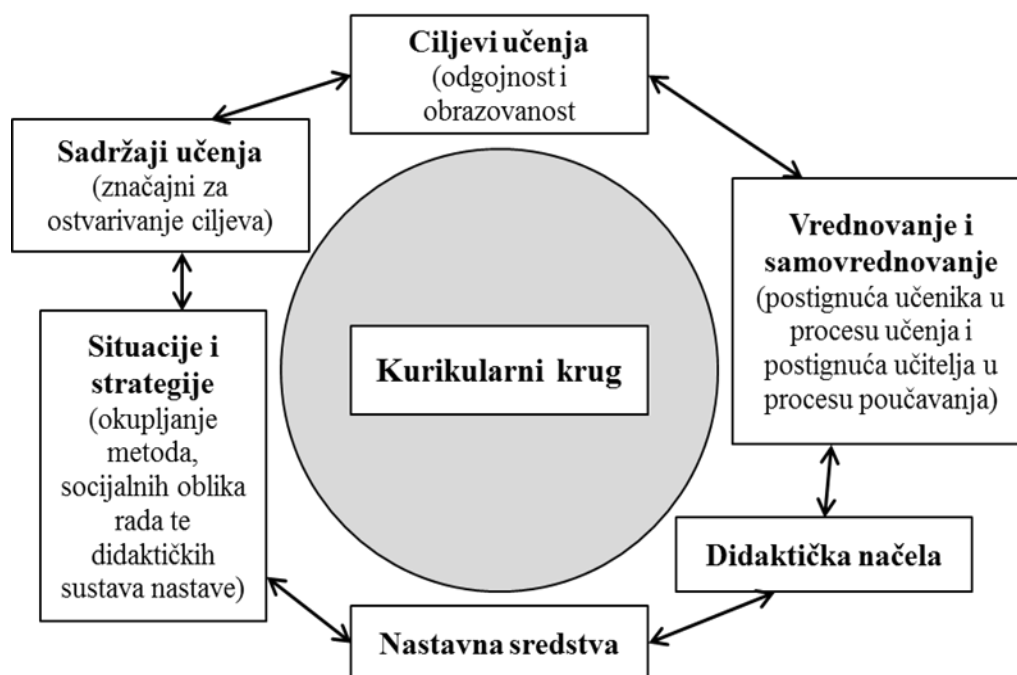
2.3.1.4. Kurikulum nastave

Kurikulum nastave proizlazi iz Nacionalnog okvirnog kurikulumu i školskog kurikulumu, a njegova izgradnja odnosi se na odabir i oblikovanje sadržaja i aktivnosti, koje će se prema postavljenim ciljevima u određenom predmetu realizirati te vrednovanje ishoda. Kurikulum nastave i njegova struktura odnosi se na *redovitu, dopunsku, dodatnu, izbornu i izvanučioničku nastavu*. „Kurikulum nastave, u širem smislu, obuhvaća sve pretpostavke ostvarenja odgoja i obrazovanja (kurikularni krug), a u užem smislu to je plan didaktičkih ciljeva i sadržaja usutavljenih u programima odgoja i obrazovanja. (...) Njegova su glavna obilježja: ciljno usmjereni pristup odgoju i obrazovanju, precizan i optimalan način provođenja odgoja i obrazovanja te fleksibilno planirani proces poučavanja i učenja; on je plan za sastavljanje i odvijanje nastavnih jedinica“ (Jurčić, 2012:34 – 35). Svaki nastavni kurikulum sadrži u svojoj primjeni doživljeni dio (međusobni odnos učitelja i učenika te učenika i učenika) i skriveni dio (stavovi, norme, vjerovanja i vrijednosti koje nisu propisane). Na razini razrednog odjela skriveni se kurikulum objašnjava kao „učiteljev stil poučavanja, međuodnos s učenicima, način praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja, razredna povezanost, opterećenje učenika i sl.“ (Jurčić, 2012:35). Kurikulum nastave mora otvarati nove mogućnosti u organizaciji školskog rada, prije svega u bogaćenju sadržaja, metoda i načina rada, odabiru udžbenika i socijalnih odnosa. Nužno je ciljeve, sadržaje i načine rada promicati od pre/naglašeno spoznajnoga, prema međusobnim uvažavanjima i razumijevanjima svih partnera koji su umreženi u školski život i rad (Previšić, 2007b). Uloga učitelja i njegov doprinos kako u školskom, tako i u kurikulumu nastave, od izuzetnog je značaja. Uz pomoć i koordinaciju školskog pedagoga i uprave škole, učitelj sudjeluje u izradi školskog kurikulumu, kojeg odobrava Vijeće roditelja na temelju odluke Školskog odbora, a na prijedlog Učiteljskog vijeća škole i ravnatelja na početku školske godine (Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008., najkasnije do 15. rujna). Posebni školski podsustavi školskoga kurikulumu obuhvaćaju kurikulum socijalnih, emocionalnih i interkulturalnih kompetencija, kao i kurikulum stručno - pedagoškog usavršavanja djelatnika škole.

2.3.1.5. Kompetencije učitelja u izgradnji kurikulumu nastave prema Jurčiću

Prema Jurčiću, svoju kompetentnost u području metodologije izgradnje nastavnog kurikulumu nastave, učitelj očituje na sljedećim razinama (2012:25):

- Pojmovno određenje kurikulumu (što je kurikulum i što treba biti prema spoznajama teorije kurikulumu);
- Razumijevanje uloga Nacionalnoga okvirnog kurikulumu (kao razine službenoga teksta kurikulumu) i školskoga kurikulumu (kao razine ustanove koja kurikulum prihvaća, prerađuje i prilagođuje svom kontekstu) u metodologiji izgradnje kurikulumu nastave;
- Shvaćanje školskoga kurikulumu i njegovih podsustava u odražavanju ukupnosti dinamike i djelovanja škole u područjima rukovođenja, učinkovitosti te školskoga ozračja;
- Metodologija izgradnje kurikulumu nastave, temeljene na „kurikularnom krugu“ koji odgoj i obrazovanje cjelovito zahvaća na način da definira: ciljeve učenja (odgojnost i obrazovnost); didaktičke zadatke (odgojni, obrazovni i funkcionalni); sadržaje učenja (značajne za ostvarenje ciljeva i zadataka); situacije i strategije (odgovarajuća korelacija didaktičkih metoda i kombinacija socijalnih oblika rada te didaktički sustavi nastave s obzirom na ciljeve i sadržaj poučavanja i učenja); didaktička sredstva, didaktička načela te vrednovanje i samovrednovanje (mjerenje postignuća učenika i učitelja u procesu poučavanja i učenja) (slika 2, prema Jurčić, 2012:38);
- Povezanost kurikulumu nastave s nekim podsustavima školskoga kurikulumu;
- Razumijevanje sličnosti i razlika između didaktike i kurikulumu (didaktika i kurikulum imaju slične teme, ali se razlikuju u načinima kako postavljaju i rješavaju zajednička pitanja).

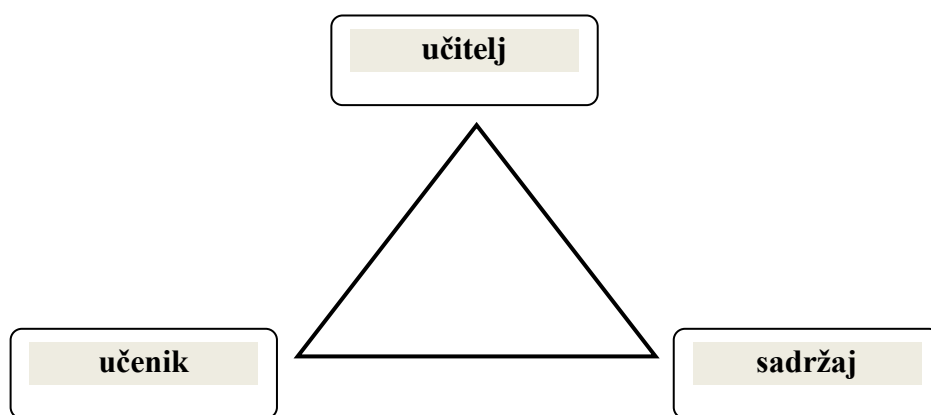


Slika 2. Kurikularni krug (prema Jurčić, 2012:38)

2.3.2. Nastava: osnovna odrednica didaktike

Unatoč brojnim terminima kojima se pokušava pojasniti značenje pojma nastave, u najopćenitijem smislu nastava odnosno nastavni proces može se promatrati putem didaktičkog trokuta.¹⁰ Prema didaktičkom trokutu nastava je organizirana odgojno-obrazovna djelatnost čije su bitne odrednice (Palekčić, 1999; 2013):

- učitelj¹¹ (osoba koja poučava)
- učenik¹² (osoba koju se poučava, koja uči)
- predmet poučavanja (nastavni sadržaji).



Slika 3. Didaktički trokut prema Huberu (1957)

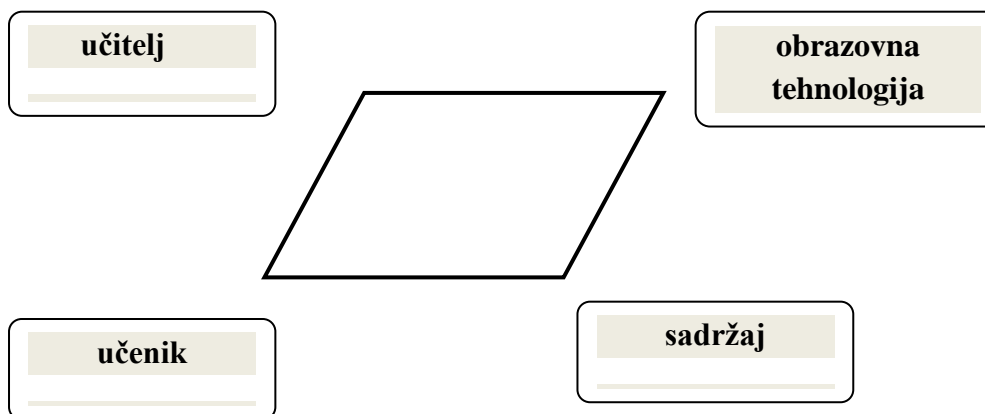
¹⁰ Odnos učitelja, učenika i predmeta poučavanja Huber (1957) je nazvao didaktičkim trokutom i grafički prikazao njihovu povezanost i međuovisnost (slika 1).

¹¹ Hrvatski učitelji u 19. stoljeću bili su svi redom učitelji pučke (osnovne) škole jer je tada gimnazija počinjala od 5. godine školovanja, a tada su učenike preuzimali „profesori.“ Stoga bismo danas mogli govoriti o učitelju samo ako on samostalno vodi učenike, što je slučaj jedino u prva četiri razreda osnovne škole („razredna nastava“). Izrazom „nastavnik“ imenujemo svakog stručnjaka koji organizira i vodi „nastavu“, od „nastavnika razredne nastave“ (tj. „učitelja“) do „sveučilišnog nastavnika.“ U hrvatskim osnovnim školama svakog nastavnika predmetne nastave zovu učiteljem (npr. učitelj matematike“), a kada ista osoba nastavi rad u srednjoj školi, automatski ga zovu „profesor matematike.“ Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju (...) (2008) u Osnovnoj školi u nastavi rade učitelji (učitelji razredne nastave, učitelji matematike, hrvatskog jezika...), a u srednjoj školi nastavnici pojedinih predmeta (npr. nastavnik hrvatskog jezika, nastavnik matematike i sl.).

U daljnjem tekstu pod pojmom *učitelj i/ili nastavnik* ovom kontekstu podrazumijevaju se odgojno-obrazovni djelatnici (učitelji, nastavnici, profesori) oba roda koji rade u osnovnoj školi u razrednoj nastavi tj. s učenicima od 1. do 4. razreda osnovne škole.

¹² Pod pojmom *učenik* u radu podrazumijevaju se osobe oba spola, osim kada se spominje uz pojam *učenice*.

Suvremenom konceptu nastave dodan je još jedan činitelj nastave – obrazovna tehnologija – pa je opravdano govoriti o didaktičkom četverokutu.



Slika 4. Didaktički četverokut

2.3.2.1. Nastavne komponente (činitelji nastavnog procesa)

Shvaćanje nastave kao didaktičkog trokuta zanemaruje: ciljeve nastave, uvjete rada, socijalne odnose, procesualnost, tehnologiju i medije (ovo je obuhvaćeno u didaktičkom četverokutu), dinamiku i procese učenja i drugo. Sve su to činitelji koji utječu na nastavni proces, na odvijanje nastave. Nastava je „otvoren, vrlo složen, nikada u potpunosti isplaniran interakcijski događaj, koji uključuje različite, slijedeće i sukcesivno prolazne, na različite načine međusobno povezane aktivnosti nastavnika i učenika“. Mnoge nastavne mjere moraju biti situacijski (iz situacije nastavnog procesa) pogođene. Upravo promišljeno planiranje olakšava adaptivne reakcije i ne isključuje kreativnost i fleksibilnost „situacije“ (Zumsteg, B. i sur., 2011:7).

Cilj nastave je stvaranje kritičke, slobodne, autonomne, stvaralačke, humane, obrazovane, multikulturalne, multietičke i multikonfesionalne učenikove ličnosti, koja je otvorena za sve sadašnje i buduće progresivne promjene u sebi i društvu u kojem se nalazi. Sastavnice tog sustava su:

- Učenik (uči, stječe relevantno iskustvo, tj. obrazuje se i odgaja)
- Učitelj (poučava, tj. svoju aktivnost usmjeruje na optimiziranje učenja)
- Nastavni sadržaj (predstavlja osnovu na kojoj se temelji učenje)

- Objektivni uvjeti (prostor i nastavna oprema, djeluju na učenje izravno i neizravno)
- *Socijalni odnosi* između svih sudionika nastave

Herzog (2006) naglašava kako se društvenost temelji na vremenu i kako upravo to objašnjava zašto socijalnost nastave u svjetlu didaktičkog trokuta nije vidljiva. Didaktički trokut ne reducira nastavu samo na njezinu prostornu dimenziju nego i zataškava da učitelj ne stoji samo nasuprot jednom učeniku, nego kolektivu učenika, čija je osnovna socijalna dinamika, a koja je pokazatelj je li nastava uspjela ili nije. Nastava je prema Herzogu „društvena situacija (...), a obrazovanje se temelji na fizičkoj prisutnosti osoba koje se međusobno doživljavaju i pritom doživljavaju da se doživljavaju (...). Dobra nastava je ulaganje u budućnost, samo ukoliko učitelj daje „akontaciju“, koja će biti isplaćena od učenika kroz njegovo motivirano i angažirano sudjelovanje u nastavi“ (Herzog, 2014:14). Didaktički trokut reducira nastavu na jednu prostornu dimenziju. Herzog ističe da u takvoj nastavi svi putevi učenja kod učenika u svako vrijeme mogu biti kontrolirani od strane učitelja (...) No, iz perspektive nastavnika nastava je otvorena jer se temelji na *uzajamnosti* kao sastavnici *socijalne situacije*. Uzajamnost može imati različite oblike, kao što su povjerenje, uvažavanje, intervjui, humor, igre, itd. „ (Herzog, 2006, 2011; prema Herzog, 2013:17).

2.3.2.1.1. Učenik

Učenik je onaj tko uči, stječe relevantno iskustvo, tj. obrazuje se i odgaja te zbog njega postoji nastava. Učenik je jedan od triju bitnih odrednica nastave, a nastavne aktivnosti moraju biti u funkciji razvoja svakog pojedinog učenika (individualizacija nastave - u demokratskom društvu svi pojedinci imaju pravo biti jednaki i izgrađivati svoj identitet).

Uspješnost učenikova učenja ovisi o: *postignutoj razini znanja* (predznanju, postojećim iskustvima), *uočenim sposobnostima, vještinama i odgojnim vrijednostima, postignutoj razini motiviranosti* (učitelj treba zapaziti sve ove osobine učenika i tome prilagoditi nastavni proces; treba zapaziti što učenika motivira, koje su komponente intrinzične i ekstrinzične motivacije prisutne kod učenika, npr. natprosječno daroviti pojedinci mogu se jedino motivirati ako im se daju složeniji zadaci i obeća im se dobra ocjena), *samoaktivnosti* (učenje kroz samostalan rad), *sustavu i strategijama učenja* (pristupu učenju), *učiteljskim kompetencijama* (odabir nastavnih metoda, individualni pristup, *pedagoški takt*) i dr..

2.3.2.1.2. Učitelj i njegova uloga u nastavi

Uz učenika, učitelj je drugi važan subjekt odgojno – obrazovnog procesa, kojemu je društvo povjerilo zadaću odgoja i obrazovanja učenika u institucionalnim okvirima. Učitelj je *oblikovatelj* odgojno-obrazovnog procesa, glavni *poticatelj* i *suradnik* učenicima u razvoju njihovih znanja i sposobnosti. Učitelj ima važnu ulogu u postavljanju jasnih i ostvarivih obrazovnih ciljeva u konkretnim uvjetima. Na temelju obrazovnih ciljeva učitelj može odrediti konkretne obrazovne standarde. Ne smije se zaboraviti da samo *kreativan* i zvanju *predan* učitelj može razvijati kreativnost kod učenika. Stoga nije jednostavno mijenjati stereotipe u nastavi, pa uspjeh promjena ovisi o kakvoći izobrazbe i trajnom stručnom usavršavanju učitelja.

Učitelj:

- poučava
- aktivnost usmjeruje na usavršavanje svakog pojedinog učenika
- organizira nastavu i učenje
- vodi nastavni proces
- pruža potporu učeniku tijekom učenja, motivira učenika
- vrednuje i ocjenjuje učenika
- treba znati što želi postići (nastavni ciljevi), kako to postići (nastavne metode) i imati uvid u mogućnosti i osobine svakog pojedinog učenika
- treba razumjeti učenike, pružati im potporu, razvijati osjećaj osobne vrijednosti i samopoštovanja
- treba razvijati samostalnost učenika tako da ga potiče na individualni rad (učenik treba razviti samostalnost, autonomiju u radu)
- treba se usavršavati u struci, učiti o nastavnoj tehnologiji i didaktičkim načelima, razvijati socijalne odnose, smanjiti svoju dominaciju (nastavni sadržaj prilagoditi interesima učenika gdje je to moguće) i smanjiti verbaliziranje (suhoparno iznošenje sadržaja putem govora)

2.3.2.1.3. Nastavni sadržaji

Nastavni sadržaji:

- predstavljaju osnovu za učenje
- to su činjenice iz stvarnog svijeta i generalizacije koje treba prenijeti učenicima
- na temelju nastavnih sadržaja učenici usvajaju znanje, razvijaju sposobnosti i stječu vještine
- učenje je više od usvajanja samog sadržaja (stvaranja znanja)
- svi učenici ne mogu usvojiti jednake sadržaje i rješavati jednako teške zadatke – nastavni sadržaji moraju se prilagoditi svakom učeniku posebno (načelo individualizacije)
- jedan te isti sadržaj može se prezentirati na više načina

2.3.2.1.4. Komunikacija

Komunikacija:

- povezuje subjekte nastave
- potiče bolju motiviranost, samopoštovanje, osjećaj vlastite vrijednosti, odgovornost, intelektualnu (samostalno mišljenje, korištenje vlastitog razuma, sloboda odlučivanja) i moralnu autonomiju (odgovornost za vlastite postupke, sloboda izgradnje karaktera)
- razvija socijalne vještine
- pomaže u stvaranju boljih odnosa s drugim ljudima
- temeljni je čimbenik mentalnog, afektivnog i socijalnog razvoja pojedinca

2.3.2.1.5. Objektivni uvjeti

Objektivne uvjete čine nastavni prostor (učionica) i nastavna tehnologija. Oni izravno ili neizravno utječu na učenje (npr. odabir nastavnih sadržaja, način prezentacije sadržaja, ometanje koncentracije, zagušljivost i slično).

Svih pet činitelja utječu na nastavni proces i njegove aktivnosti učenja i poučavanja. Učitelj treba povezati te čimbenike u jednu cjelinu koja potiče i podržava učeničke aktivnosti, a time

i učenje. Osnova za uspješnog učitelja i nastavni proces počiva, što je moguće više, na učeničkoj samoaktivnosti i vlastitom angažmanu, a što manje na učiteljevom izlaganju sadržaja i izravnog prenošenja znanja (poučavanju).

2.3.2.1.6. Socijalni odnosi

U školi, kao socijalizacijskog ustanovi, nastavni je kurikulum poticaj razvoja socijalnih kompetencija svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Socijalne kompetencije učitelja rezultiraju njegovim odnosom s učenicima, a ogledaju se u njegovim *individualnim obilježjima*: dosljednost, pravednost, pouzdanost, savjesnost, empatija, odgovornost i dr.; u *socijalnim umijećima* učitelja, kao što su: sposobnost suradnje i timskog rada, uljudnost, sposobnost rješavanja sukoba, tolerancija i sl., kao i u *umijećima uspostave odnosa s učenicima*: autoritet, pristupačnost, uvažavanje, komunikativnost, rješavanje zajedničkih problema, smisao za humor i dr. Za uspješno izvođenje nastave i kvalitetan pedagoški odnos s učenicima presudan je *pedagoški takt*. Palekčić (1999) pedagoški takt određuje kao obrazovnu pedagošku svijest i držanje koje ima neka obilježja čula te stoga predstavlja poseban način mišljenja u procesu pedagoškog djelovanja i kritičkog promišljanja o tom djelovanju. Palekčić i suradnici (1999) zaključuju da se pedagoški autoritet i djelovanje učitelja temelje na zalaganju unapređivanja učenikove samostalnosti i odgovornosti, kao i kritičkom i stvaralačkom odnosu prema svijetu. Učitelj ne skrbi samo za učenikovo učenje, nego „svjesno i planski pridonosi i njegovoj socijalizaciji. Socijalizacija, kao značajno i kompleksno pedagoško pitanje (primarni zadatak obitelji i sekundarni zadatak škole), jest proces nastajanja i razvoja osobnosti u međusobnoj ovisnosti u društveno posredovanom okruženju (Gudjons, 1994, prema Jurčić, 2012:70). Krajnji je učiteljev cilj da učenik dosegne ono što se naziva punoljetnošću u pedagoškom smislu.

Učitelj je ključ svakog uspjeha u obrazovanju i oblikovatelj odgojno-obrazovnog procesa, glavni poticatelj i suradnik učenicima u razvoju njihovih znanja i sposobnosti. Učitelj ima važnu ulogu u postavljanju jasnih i ostvarivih obrazovnih ciljeva u konkretnim uvjetima. Na temelju obrazovnih ciljeva učitelj može odrediti konkretne obrazovne standarde. Ne smije se zaboraviti da samo kreativan i zvanju predan učitelj može razvijati kreativnost kod učenika. Stoga nije jednostavno mijenjati stereotipe u nastavi pa uspjeh promjena ovisi o kakvoći naobrazbi i trajnom stručnom usavršavanju učitelja. Početno obrazovanje, pripravništvo i

trajno stručno usavršavanje učitelja prioriteta su u procesu unapređenja odgojno-obrazovnog sustava u Hrvatskoj. Samo tako osposobljen učitelj može biti nositelj kakvoće odgoja i obrazovanja i s pravom možemo reći „*Učitelj je ključ svakog uspjeha u obrazovanju.*“ (Vodič kroz HNOS:8).

2.3.3. Pedagogijsko poimanje i definiranje nastave¹³

Od utemeljenja pedagogije (Herbart, 1806) pa sve do danas, mnogi su autori ponudili različite definicije i određenja nastave no ta obilježja uglavnom pripadaju didaktici i instituciji (škole), dakle „pragmatičkoj perspektivi“ (Palekčić, 2015:61). U pedagoškoj literaturi, kako navodi Palekčić „ne samo što nedostaju pedagogijske teorije nastave (usprkos tzv. didaktičkim teorijama i modelima koji su izuzev Klafkijevog modela, sve do jednog predstavnici **n**epedagogijskog pristupa nastavi), nego se teorijsko definiranje samog pojma nastave rijetko susreće“ (Palekčić, 2015:60). Ističući nedistinktivnost pedagogijskih istraživanja, Palekčić (2001) također uočava da se iz takvih definicija ne može prepoznati pedagogijski karakter nastave. Pokušaje definiranja nastave iz pedagogijske perspektive, pronalazimo kod Patera Mencka i Wolfganga Sünkela. U definiranju nastave, Menck polazi od jasnog određenja pojma teorije i pojma kulture, izvođeci definicije iz nekoliko aksioma. Isto tako, Menck ističe da teorijsko traganje za biti nastave iz pedagogijske perspektive ne znači tematizirati o tome što je „dobra“ nastava (ili kako ju poboljšati) niti o planiranju, poučavanju i učenju (odnosno o modelima za izvođenje nastave). Treba se baviti pitanjem i promišljati što nastava jest? Jedan od rijetkih suvremenih pedagoga znanstvenika u čijem se pristupu prepoznaje pedagogijska znanstvena perspektiva (Palekčić, 2015) jest Sünkel. Na osnovu njegovog stava i teorija o odgoju, Palekčić definira nastavu na sljedeći način: „Nastava je posredovano prisvajanje negenetičkih *objektiviranih* dispozicija za djelovanje“ (Palekčić, 2015:63, istaknuto u org.).

¹³ S obzirom da empirijska usmjerenost rada zahtijeva samo bitne odrednice nastave kako bi se istaknule zadaće učitelja u procesu nastave, za detaljnije proučavanje teorije nastave i pedagogijske teorijske perspektive upućujemo na rad: Palekčić, M. (2015). *Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao discipline i profesiju*. Zagreb: Erudita.

2.4. ŠIRINA SLUŽBENIH ZAHTJEVA I HETEROGENA OČEKIVANJA OD UČITELJA

2.4.1. Poslovi učitelja

Polazeći od izvorne riječi od koje je nastala pedagogija, „*paidagogos*”, a koja je u staroj grčkoj bila naziv za roba koji je pratio dijete od kuće do škole, te mu pomagao u učenju, s pravom možemo reći da je učitelj onaj koji *poučava* učenika i *vodi* ga u svijet novih spoznaja. Učitelj je, uz učenika, drugi važan subjekt u procesu odgoja i obrazovanja. On odgaja i obrazuje učenike u svrhu njihova osobnog razvoja, čineći to u institucionalnim okvirima, u školi. Učiteljeva uloga u nastavi je izrazito složena. Ona se regulira psihički i organizirano.

Tipična obilježja učiteljske profesije, koja ju razlikuju od drugih društvenih zanimanjima vrlo detaljno iznio je Barth (1992), a to su:

- Proširena uloga: dok za druga zanimanja vrijede specifični prioriteti, od učitelja se u isto vrijeme sve zahtjeva (promicanje znanja - obrazovanje, odgoj, korekcija društvenih problema, individualna pažnja i promocija osobnost učenika, itd.)
- Učenici ne dolaze dobrovoljno učitelju, odnosno učitelji ne mogu birati svoje učenike i obratno. Osnovna škola je obvezno obrazovanje, a ta manje ili više prisilna suradnja znači da nastavnici dobivaju malo pozitivne povratne informacije.
- Učitelji moraju raditi s djecom, nasuprot kojih u pravilu posjeduju veliko znanje i životno iskustvo. To vodi jednom jednostranom odnosu davanja.
- Učitelji imaju samo utoliko malu kontrolu nad svojim radom, kao da uspjeh u konačnici bitno ovosi o učenicima.
- Školski zakoni i propisi omogućuju, osim ograničenja s jedne strane, otvorenost, kada su ispunjeni zadaci. To vodi barem kod angažiranih učitelja do osjećaja „Nikada neće biti gotovo“.
- Učitelj je u interakciji kao pojedinac s grupom. On djeluje u složenim situacijama, često pod vremenskim pritiskom, s malo informacija i stalnom potrebom za donošenje odluka.
- Loša slika: Usprkos objektivnom opterećujućem cjelodnevnom poslu postoji u javnosti slika o dobro plaćenom „poslu s pola radnog vremena“ („Halbtagsjobs“) (Barth, 1992; prema van Dick, 2006:24).

Hübner i Werle (1997; prema van Dick, 2006) vide glavne probleme nastavničke profesije u njezinom netransparentnom karakteru te su gore navedena problematična područja saželi na sljedeće aspekte:

- 1) Stvarno radno vrijeme učitelja je teško odrediti.
- 2) Učitelji teško dobivaju informacije o uspjehu ili neuspjehu njihovog rada, bilo od učenika, kolega, nadređenih ili javnosti.
- 3) Učitelji imaju tendenciju da se sami preopterećuju (over-taxing).
- 4) Radnu situaciju karakterizira društvena izolacija, što zahtijeva izvanrednu fleksibilnost od strane samih učitelja.

Učitelji trebaju poučavati, odgajati, savjetovati, inovirati i surađivati s učenicima, roditeljima, kolegama i nadređenima. To postavlja velike zahtjeve na njihove osjećaje i odnos prema radu, bez kojih se ne može postići spremnost na suradnju. Učitelji svakodnevno trebaju suosjećati sa heterogenom učeničkom zajednicom. U svojim posljednjim godinama staža učitelji uče generacije svojih unuka. Iz toga proizlaze veći zahtjevi na vlastitu osobnost (samorefleksiju), na kompetentno djelovanje s vlastitim i tuđim osjećajima, kao i na daljnje obrazovanje i kolegijalni nadzor (superviziju). Za ispunjenje tih zadata učitelji trebaju (što je više moguće) „dobre kompetencije za analizu, planiranje i djelovanje u profesionalnom, društvenom i osobnom području. Ali one ostaju bez učinka, kada nisu aktivirane kroz odgovarajuće interese, spremnost za djelovanje, motivirajuću aspiraciju (želju, težnju) i razuman proračunski rok” (Sieland, 2004:144). Posao je učitelja, unatoč nevidljivosti njegovog djelovanja u učionici, u određenom stupnju ipak izložen javnosti, to znači njegovo profesionalno djelovanje posredovano , promatranjem i ocjenjivanjem kako od strane učenika, tako i od strane roditelja. Iako je nastava pod snažnim utjecajem stila i osobnosti učitelja i školski život ima znatan stupanj „nekontrole“ i „neprozironsti“, tako da odnos između aktivnosti učitelja i nastavnog uspjeha nikada nije jasno predstavljen, ipak postoje mnogi faktori, na koje učitelj nema utjecaja, a koji utječu na uspjeh ili neuspjeh nastave. Sve to čini „učiteljski posao lako napadljivim, učitelja kao osobu lako ranjivim, a sva ta neodređenost može lako rastopiti „uspjeh“ , koji je kriterij za dobar posao učitelja“ (Terhart, 2012:92).

„Nastavnici su toliko zauzeti (imaju toliko toga za uraditi), da zapravo ništa ne mogu "stvarno dobro i ispravno" uraditi“ (Kahl, 1987:70). Obrazovanje ima eksperimentalni karakter. Dakle, nastavnici ne mogu jednostavno opravdati svoju praksu kroz znanstvene

teorije. Ako su kritizirani, učiteljima teško pada, njihove intuitivne odluke obrazložiti i ograničiti se od svakodnevnih teorija o odgoju. Pod stalnim pritiskom da djeluju, moraju se više oslanjati na njihovu spontanost nego racionalnosti i razmišljanja. Ako naiđu na kraj profesionalnih granica, jer više ne odgajaju i ne obrazuju svoje učenike, nego ih mogu samo pratiti, oni su prisiljeni na funkcije psihologa ili socijalnog radnika, za koje nisu bili obučeni. Nastavnici poput svih ljudi, imaju potrebu za uspjehom i blagostanjem kod podnošljivih napora. Ako je to subjektivno stanje u jednom životnom području doživljeno kao nezadovoljavajuće, naziva se gratifikacijska kriza. Očekivanja javnosti dovode učitelja k tome da njegovi poslovni uspjesi ovise o uspjehu učenika odnosno o društvenim reakcijama. Ako još k tome sami imaju nerealne zahtjeve dolazi do gratifikacijske krize. Heterogenost obrazovnih pozadina njihovih učenika zahtijeva nastavnicima velike napore u emocionalnom i socijalnom području.

U hrvatskim se osnovnim školama odgojno-obrazovni rad ostvaruje redovitom i izbornom nastavom te dopunskim i dodatnim radom s učenicima. Redovita nastava odnosi se na obvezno uključivanje djece starosne dobi od šest do petnaest godina u odgojno-obrazovni rad osnovne škole, koji se u pravilu organizira kao razredna nastava za učenike od I. do IV. razreda i kao predmetna nastava za učenike od V. do VIII. razreda. Redovita nastava ostvaruje se unutar jednoga razrednog odjela koji se formira od učenika istog razreda. Iznimku čine kombinirani razredni odjeli koji se mogu formirati za sve učenike od I. do IV. razreda ili za učenike od V. do VIII. razreda u planinskim i otočkim školama (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006: 13). Učitelj u razrednoj nastavi organizira i vodi odgojno – obrazovni rad za sve nastavne predmete¹⁴ (šest predmeta), a u predmetnoj se nastavi (u osnovnoj školi) te u srednjoj školi za svaki nastavni predmet (ili dva) angažira po jedan učitelj. U oba sustava, učitelj se pojavljuje kao samostalni organizator i voditelj odgojno – obrazovnog procesa. Kao polazište za detaljnu pripremu i kreiranje dnevnih priprema, učitelju razredne ili predmetne nastave služi kurikulum nastave. U takvom okruženju (uvjetima), učitelji razredne nastave osim što poučavaju sadržaje svih nastavnih predmeta (što iziskuje od učitelje široki spektar profesionalnih znanja o svakom nastavnom predmetu), preuzimaju i ulogu razrednika,

¹⁴ Iznimka su strani jezici i vjeronauk, kao i glazbena i tjelesna kultura u 4. razredu, te izborni nastavni predmeti, koje ponekad, ovisno o organizaciji škole, poučavaju predmetni učitelji.

odnosno voditelja, koordinatora razrednog odjela, čime su pred učitelje postavljene i dodatne zadaće, kao što su organizacija školskih priredbi i događanja, jednodnevni i višednevni izleti s učenicima, prikupljenje novca, organizacija školske prehrane, svakodnevna suradnja s roditeljima i školskom službom, praćenje, vrjednovanje i ocjenjivanje, zaključivanje ocjena, popunjavanje učeničkih knjižica, pohvalnica i sl. te mnoge druge aktivnosti. U tim okolnostima, s pravom se može reći da su učitelji razredne nastave izloženi cijelom spektru različitih potraživanja, koje povremeno iziskuju i puno više vremena kako bi u svim situacijama djelovali kvalitetno i bez opterećenja.

2.5.2. Učiteljska profesija u javnosti

„Očito je mnogo jednostavnije karakterizirati *lošeg učitelja* nego navesti što odlikuje dobrog učitelja i dobru nastavu.“ (Prange, 2005:52).

Učiteljska struka odavno je predmet javnog mišljenja i znanstvenih istraživanja. Posao s pola radnog vremena, puno praznika i dugi ljetni odmor, stavovi su koji prevladavaju u anketama stanovništva i javnog mnijenja kada se radi o poslovima i intenzitetu radu učitelja. Pedagozi su, u usporedbi s ostalim radnim zanimanjima, vrlo često u želji za učinkovitošću podređeni kritici javnosti („Lijene vreće”), „Ne biti u mogućnosti” izjednačuje se na diskriminirajući način s „Ne-spretni” (Weber, 2004). Medijska popularnost i spektakularne teme, poput „Horrorjob Lehrer. Nervenkrieg im Klassenzimmer” (Der Spiegel, 1993, Nr. 24) ili „Krankmacher Schule” (Rheinischer Merkur, 1993, Nr. 42) i sl. u posljednjih nekoliko godina zaokupljaju javnost, medije, brojne istraživačke, znanstvene skupine i navode ih na diskusiju o specifičnoj profesiji učitelja. Vjerojatno ne postoji niti jedna druga profesionalna djelatnost kod koje mišljenja o vrstama opterećenja, intenzitetu stresa, kao i njegovim učincima na uspjeh i zdravlje idu tako daleko (Rudow, 1994, str. 3). U svojoj monografiji „Posao učitelja,” Rudow je iznio brojne faktore, navedene u različitim znanstvenim studijama istraživanja učiteljske profesije i radnog opterećenja učitelja. Tako su učiteljskim stresom i izgaranjem burnoutom („Lehrerburnout”) zaokupljeni:

- znanost (prvenstveno obrazovanje i ergonomija),
- društvene organizacije (sindikati, znanost i sl. udruge učitelja),
- javnost (posebno mediji),

- učenici i sami učitelji

- te regionalne i savezne vlasti (Rudow, 1994:4).

U trokutu učitelj – učenik – roditelj, susreću se međusobno javna (obrazovne vlasti) i privatna (obitelj) sfera sa svim svojim popratnim strahovima, rezerviranošću, nesporazumima, očekivanjima i pripisivanjima. Loši učinci učitelja uzimaju se od strane roditelja „osobno“, jer je riječ o njihovom djetetu. Općenitije, granica čvrstoće između stručnog i laičkog znanja o poučavanju i obrazovanju tradicionalno je bila i ostala slaba. Na taj način, ističe Terhart (2001:92) „svatko se osjeća prozvanim i kompetentnim za ocjenjivanje nastavničkog rada i njegovih učinaka“. Učitelji izvršavaju naporan posao i preuzimaju u sve većem opsegu ono što roditelji sve manje čine: odgoj. Da su učitelji "lijene vreće," jednako je pogrešno kao i tvrdnja da su svi političari "korumpirana banda, navodi Bauer (2008), naglašavajući da „šteta koja je učinjena učiteljima riječima „lijene vreće“ ogromnih je razmjera, ne samo zbog demoralizirajućeg učinka većine vrijednih i predanih učitelja, nego prije svega zato što te polemičke primjedbe omogućuju roditeljima i učenicima kritiziranje svega što učitelj radi“ (Bauer, 2008: 49). Unatoč negativnoj slici učiteljske profesije u javnosti, kompetentan učitelj trebao bi imati sposobnost oduprijeti se kritikama javnosti i svoje djelovanje stručno i ponosno predstavljati kroz kvalitetno poučavanje i učenje u svojoj radnoj instituciji, u školi. Prema Terhartu, „jezgra područja djelovanja učitelja mora i dalje ostati organizacija poučavanja i učenja. Kvaliteta nastavnog rada pokazatelj je stručne spremne učitelja. Odgojne i socijalne zadaće obrazovanja grupirane su oko njega, ali nisu u centru.“ (Terhart, 2002:101-102).

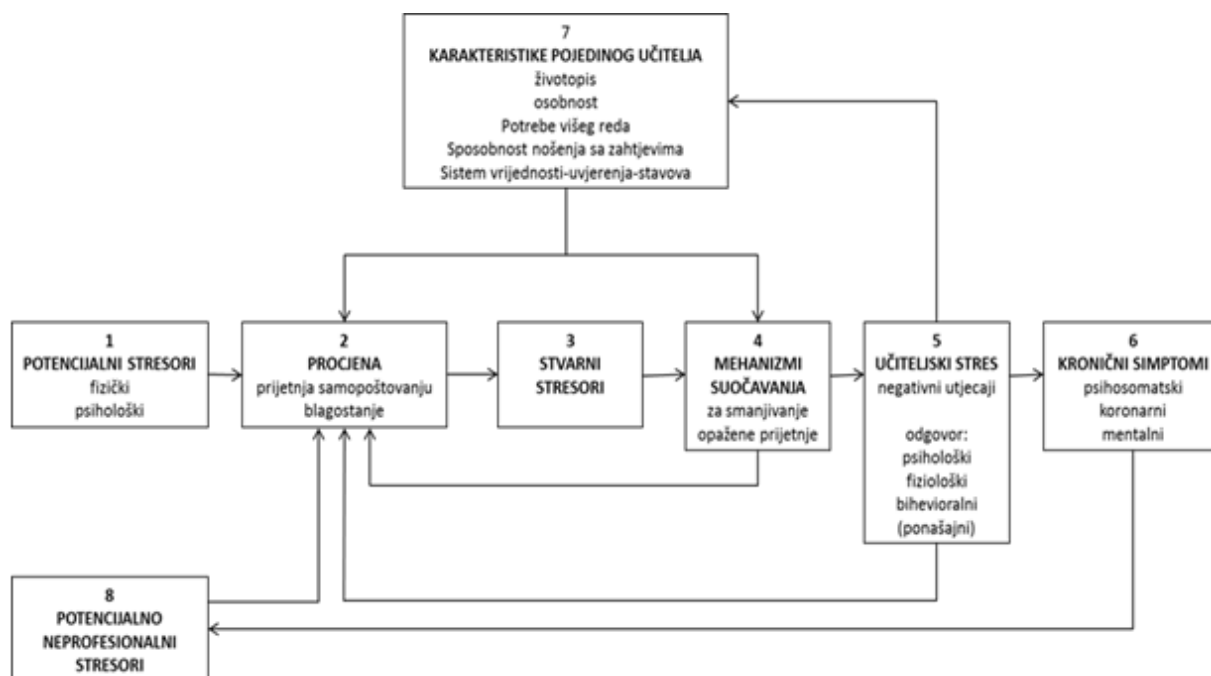
2.5. UČITELJSKI STRES

Stres u ljudi, pa time i u nastavnika, Grgin definira kao „stanje znatno narušene psihofizičke stabilnosti organizma koje ugrožava njihovo samopoštovanje ili općenito njihovu dobrobit...” (Grgin,2004:202). U kontekstu škole, stres je definiran kao „negativni afektivni odgovor nastavnika, kao što su ljutnja i depresija, redovito praćene potencijalno patogenim, fiziološkim i biokemijskim promjenama, a koje su rezultat nastavničkog zvanja i posredovane percepcijom da zahtjevi postavljeni pred nastavnika predstavljaju prijetnju njegovu samopoštovanju ili dobrom stanju te mehanizmima suočavanja upotrijebljenima za redukciju

opažene prijetnje (Kyriacou i Sutcliffe, 1978:2); Boyle i sur., 1995; 2001). Kyriacou (1989:27) je izričito naglasio da pod stresom učitelja podrazumijeva ukupni doživljaj neugodnih emocija. Upravo se iz tog razloga njegova definicija snažno odnosi na subjektivnu percepciju učitelja i „najkorištenija je definicija u području istraživanja stresa kod učitelja“ (van Dick, 2006:36). Na temelju takovog poimanja, mnogi su autori razvili različite koncepte učiteljskog stresa (Rudow, 1994:93; Kramis-Aebischer, 1995:98 i dr.).

2.5.1. Model učiteljskog stresa prema Kyriacou & Sutcliffe

U modelu učiteljskog stresa utemeljenom na teoriji Lazarusa (1995), Kyriacou i Sutcliffe (1978) (slika 5), naglašavaju da potencijalni stresori preko različitih faza evaluacije (percepcije) mogu voditi ka stresu i kroničnim simptomima. U njihovom modelu, osim poslovnih stresora, uzeti su u obzir također i drugi stresori, kao što su osobna obilježja učitelja (npr. njihova biografija, osobnost, potrebe i stilovi suočavanja) (usp. Rothland, 2013; Van Dick & Wagner, 2001).

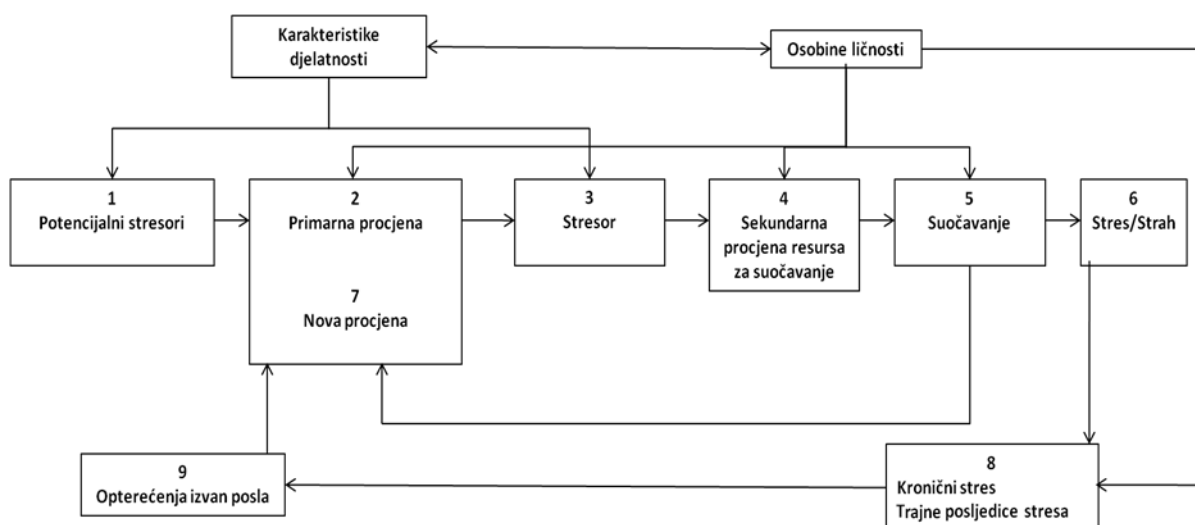


Slika 5. Model učiteljskog stresa (prema Kyriacou & Sutcliffe, 1978:3)

Pod potencijalnim stresorima (1) podrazumijevaju se objektivne karakteristike učiteljskog posla (npr. preveliki razredi, buka), koji preko faze procjene i suočavanja mogu voditi do *učiteljskog stresa* (5). Taj stres, prema Kiryacou (1989) nije nužno izjednačen sa somatskim simptomima, nego je nastao kao posljedica doživljaja negativnih emocija, napetosti, ravnodušnosti ili ljutnje. Potencijalni stresori (3) djeluju samo onda kada su *percipirani* kao prijetnja samopoštovanju ili zdravlju (2). Procjena zahtjeva ovisi, s jedne strane o individualnim karakteristikama učitelja (7), posebno o njegovom prethodnom iskustvu i njegovim resursima otpora, s druge strane o opterećenjima koji dolaze od poslovnih zahtjeva izvana (8). Na potencijalne stresore (prijeteće, opasne čimbenike) učitelj može djelovati različitim strategijama (5). Stres, ako opterećenja potraju, ide „ruku pod ruku“ zajedno s kroničnim simptomima (6) kod koji se razlikuju psihološki (npr. nezadovoljstvo poslom), fiziološki (npr. visoki krvni tlak) ili ponašajni simptomi (npr. izostanci s posla) (van Dick, 2006:36).

2.5.2. Model učiteljskog stresa prema Rudow

Rudow (1990, 1994) uvodi model učiteljskog stresa u njemačkom govornom području, u kojem je uzet u obzir odnos (povezanost) između obilježja učitelja i značajki posla (slika 6).



Slika 6. Model učiteljskog stresa (prema Rudow, 1994:93)
(usp. Van Dick, 2006:37; Rothland, 2013:47)

2.5.3. Učiteljski stres - pedagojska perspektiva

U području pedagogije ne postoji „domaća” riječ za pojam stres niti izvorni pedagoški pojam kojim bismo mogli objasniti što sve čini pozitivne ili negativne reakcije (odgovore) učitelja na događanja u njegovom profesionalnom okruženju, u školi. Stoga, o „stresu”, kako ga objašnjavaju neki psihološki, medicinski, mehanički i sl. pristupi, a što se odnosi na različite koncepte shvaćanja samog *pojma stres*, s pedagojskog stajališta možemo govoriti o *socijalnim situacijama u školi* koje uključuju radne (profesionalne) zadatke, ali koje su također povezane i neodvojive od osobnosti učitelja i njegove pedagoške osposobljenosti u izlaženju na kraj s i u tim situacijama, a koje mogu djelovati pozitivno ili negativno, ovisno o percepciji samog učitelja i njegovim pedagoškim sposobnostima reagiranja i suočavanja sa

zahtjevima koji pred njim stoje. U tom smislu, stres je u radu (iako je termin zadržan) predstavljen kao složeni psiho-mentalni koncept za opis svega što učitelji razredne nastave u svojem radu trebaju savladati, tj. sa čime se trebaju nositi obavljajući svoje pedagoške zadaće u školi.

2.6. Izvori stresa

Iako se svaka osoba suočava s različitim problemima, svi zapravo reagiraju (prema medicinskim istraživanjima), prema „stereotipnim obrascem biokemijskih, funkcionalnih i strukturalnih promjena koje su zapravo povezane sa suočavanjem s povećanom potražnjom na životne aktivnosti, posebno u prilagodbi na nove situacije. Sve endogene i egzogene podražaje koji takve zahtjeve postavljaju nazivamo stresori“ (prema Selye, 1981:167). Dakle, stresori su svi faktori koji izazivaju opći sindrom adaptacije, bilo da je riječ o radu mišića, hladnoći, toplini, različitim uzročnicima bolesti, lijekovima, drogama, ozljedama i sl. Upravo u različitosti njihovih specifičnih učinaka s jedne strane i zbog njihovog specifičnog biološkog odgovora s druge strane, leži odgovor za pravilno razumijevanje biološkog stresa (Selye, 1981:166, Lindemann, 1974:17).

Tematiku učiteljskog stresa problematizirale su različite skupine i istraživačka područja pa se i njihove perspektive razlikuju jedne od drugih. Iako različite perspektive i s tim srodne vještine mogu biti dobre za istraživanje nastavničkog stresa, ponekad rezultiraju vrlo pojednostavljenim modelima u opisu uzroka (Klusmann, 2011, str. 816). Različiti pregledni radovi predstavljaju zajedničke okolne (vanjske) uvjete i osobne rizične faktore za doživljaj stresa (Kyriacou, 2001; Rudow, 1994; Richards, 2012; Krause, 2011; Lehr, 2011. i dr.). Vizek-Vidović (1990; prema Mikulandra/Sorić 2004:62) ističe da se pod pojmom izvori stresa u nastavničkom zvanju, obično podrazumijevaju tzv. kronični stresori koji su više ili manje prisutni u svim društvenim zajednicama. Kao neke od najčešćih izvora nastavničkog stresa, Vizek-Vidović navodi: konflikt uloga, dvosmislenost uloge, radno (pre)opterećenje, razredna klima, nesudjelovanje u donošenju odluka, loša socijalna podrška od strane kolega ili ravnatelja, nemogućnost napredovanja u poslu i sl. Boyle i suradnici (1995; prema Mikulandra/Sorić, 2004:62) ukazuju na postojanje najmanje četiri glavne dimenzije nastavničkog stresa: neprilagođeno ponašanje učenika, vremenski pritisak i loši radni uvjeti, potreba za profesionalnim priznanjem te loši odnosi s kolegama. Smatrajući stres složenim

konstruktom (jer se radi o prilično subjektivnom fenomenu koji je teško definirati i i još teže mjeriti), više je autora pokušalo identificirati čimbenike koji uzrokuju nastavnički stres. Tako Weiskoph (1980) na temelju analize o sagorijevanju nastavnika u radu s učenicima s posebnim potrebama, dolazi do sljedećih skupina faktora: preopterećenost poslom, nedostatak poslovnog uspjeha, predugo neposredno angažiranje u radu s učenicima, siromašan odnos učenik-učitelj, nedovoljno definirani nastavni programi i trajna odgovornost za druge. Kako autorica ističe, do istih su rezultata došli i Cooper & Marshall (1976, prema Weiskoph, 1980:19,20). U ispitivanju nastavničkog stresa kod srednjoškolskih profesora, Grgin i sur. (1994), došli su do rezultata da se kao značajni prediktori stresa javljaju: zadovoljstvo nastavničkim poslom, radno iskustvo, raspoloživost vremena za obavljanje nastavničkih i administrativnih poslova, broj učenika u razredu te opće psihičko i tjelesno opterećenje poslom (prema Grgin i sur., 1994:61). Na temelju pregleda stručne literature, Fimian (1982) razmatra 135 izvora i očitovanja nastavničkog stresa koje kategorizira u 13 apriornih kategorija, a na prvom su mjestu *osobne kompetencije ili samokompetencije* (od ostalih kategorija to su: samo-odnos, suprotstavljene vrijednosti, socijalno odobrenje, izolacija, očekivanja, samoispunjenje, nedostaci u radnom okolišu, ego potrebe, samostalno nanesen stres, stručna ograničenja i odnos učenik-učitelj). Prema Fimianu, *samokompetencija* podrazumijeva skup teško uočenih i stvarnih stresora s kojima su učitelji suočeni. Ako učitelj osjeća da je njegova nastavna komunikacija u padu, postaje frustriran zbog brzih i raznolikih promjena te strahuje od inkompetentnosti ili vlastite kompetencije doživljava kao potencijalni izvor stresa (Fimian, 1982:101). Neki od značajnijih stresora za učitelje prema Kyriacou (2001) jesu: poučavanje nemotiviranih učenika, održavanje discipline, pritisak vremena i količina rada, stalne procjene od strane drugih, odnosi s kolegama, samopoštovanje i status, povećan administrativan i nastavni rad kao posljedica stalnih reformi, sukob i dvosmislenost uloge, loši higijenski uvjeti rada i dr. Do sličnih rezultata došao je i Smilansky (1984), istražujući uzorak učitelja iz osnovnih škola u Izraelu. Bauer naglašava i tri značajna psihološka faktora izazivanja stresa kod nastavnika, a to su: trajni problemi u području socijalnih odnosa, kriza zadovoljenja - visoko "izrabljivanje" bez primjerenog priznanja i "High demand – low influence" radnih uvjeta, odnosno detaljni nalozi za rad uz visoko opterećenje (Bauer, 2008, str. 4). U radovima Lehra i Krausea (2011), detaljno je opisan pregled aktualnih dosadašnjih istraživanja s jasnim razlikama prema faktorima istraživanja. Lehr (2004) naglašava da se problemi i sukobi koji se odnose na temeljne aktivnosti nastavnika, procjenjuju kao značajniji izvori stresa od onih koji se odnose na uvjete odgojno-

obrazovnog rada. Tako su značajni izvori stresa: destruktivni učenici u riječima i djelima, loši strukturni uvjeti, kooperativni i savjetodavni kolege, besmisleni i opterećujući administrativni poslovi, napeto područje djelovanja: obitelj-posao, prezahtjevnost kroz kurikulum (nastavni plan i program), egocentrični roditelji i sl. (Lehr, 2004:124). Uočljive su razlike u izvorima stresa, koji ovise kako o osobnim procjenama učitelja, tako i o vanjskim čimbenicima i aktualnoj situaciji u društvu, a zadovoljstvo učitelja poslom značajnim je dijelom određeno i zadovoljstvom s općenitim životnim uvjetima (Kischkel, 1978:138). U svojim istraživanjima, Smilansky (1984) kod izraelskih učitelja, kao i Kyriacou i Sutcliffe (1979), kod britanskih učitelja, došli su do zaključka o visokoj razini zadovoljstva poslom te srednjom razinom stresa. Pored vanjskih, povoljnih i nepovoljnih činitelja, postoje i unutrašnji, endogeni faktori, koji također mogu djelovati stresno, a to su: smetnje probave, neuredan rad žlijezda s unutrašnjom sekrecijom, nesanica, strah itd. Međutim, o individualnim osobnim karakteristikama svakog pojedinca i njihova načina reagiranja na povoljne vanjske i unutrašnje činitelje također ovisi hoće li svako stresno stanje izazvati nepoželjan učinak na čovjekovo zdravlje.

2.7. Suočavanje sa stresom

Važnost načina suočavanja u ukupnoj dinamici procesa stresa ističe većina autora koja se bavila stresom (Coyne i Lazarus, 1980; Folkman, 1984; Endler i Parker, 1992. i dr.). Resursi, za koje osoba vjeruje da su joj dostupni, nalaze se psihološki raspoređeni nasuprot opasnosti i šteti (prijetnji) s kojom se suočava. Stoga objektivna šteta nije šteta ako je osoba, koja se s njom suočava lako može svladati i ukoliko ju procjenjuje malo ili nimalo prijetećom. Odatle ne čudi što Lazarus i Launier (1978) navode da postoji intuitivna i empirijska podrška tvrdnji da je način na koji se ljudi suočavaju sa stresom važniji za njihovo ukupno moralno, socijalno funkcioniranje i zdravlje, nego frekvencija i jačina stresnih epizoda samih po sebi (Grgin i sur., 1995:47). Stres je rezultat svjesne procjene pojedinca o tome da je njegov odnos s okolinom poremećen. Bez takve procjene nema stresa, bez obzira na objektivnu opasnost iz okoline (Lazarus i Folkman, 1974.). Kad stresori – možemo ih nazvati i faktorima stresa - djeluju na organizam, on reagira, kako smo već opisali, posredovanjem hormonskih žlijezda i vegetativnog živčanog sistema. Organizam se adaptira na podražaj.

Te reakcije mogu odgovarati podražaju, no one mogu biti i pogrešno izabrane, nedostatne ili pretjerane, preslabe ili prejake. To znači da reakcije na faktore stresa mogu biti pogubnije nego sam izvoran stres. U tom slučaju tijelo šteti samo sebi; tada nastaju novi oblici bolesti koje Selye naziva bolestima adaptacije (Lindemann, 1974:25).

2.7.1. Empirijski utvrđeni obrasci reagiranja u stresnim situacijama i njihova povezanost s pedagoškim kompetencijama

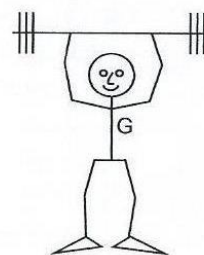
Dugogodišnja istraživanja zdravlja učitelja u Potsdamu na uzorku od gotovo 8.000 nastavnika i jednakog broja kontrolnih ispitanika iz drugih profesija, rezultirala su empirijski utvrđenim obrascima ponašanja učitelja u stresnim situacijama (slike 7,8), te ukazala na alarmantno stanje u pogledu zdravlja tadašnjih njemačkih učitelja. U usporedbi s ostalim radnim skupinama, učitelji u najvećoj mjeri pripadaju rizičnim obrascima i to posebno obrascu opterećenja (*B-Burnout-Belastung*) što kod ostalih zanimanja nije potvrđeno (usp. Schaarschmidt, 2002; Schaarschmidt & Kischke, 2007; Schaarschmidt & Fischer, 2013). Značajno se pokazalo da žene (učiteljice) u usporedbi s muškarcima u znatno većoj mjeri podliježu obrascima napora i sagorjevanja, odnosno manje obrascima zdravlja i pošteđe (moguća detaljna objašnjenja spolnih razlika vidi Schaarschmidt 2005b). Svi navedeni rezultati sugeriraju da je organizacija obrazaca od velike zdravstvene važnosti, a pod pojmom *zdravlje*, Schaarschmidt podrazumijeva ne samo tjelesnu neoštećenost i emocionalno blagostanje, nego i viđenje stručne osposobljenosti (kompetencija) i motivacije učitelja. Iz tog razloga potrebno je više pažnje posvetiti psihičkom zdravlju,¹⁵ jer upravo psihička oboljenja u većoj mjeri nego fizička oboljenja, smanjuju kvalitetu života, dovode do izostajanja s posla, nezadovoljstva poslom te napuštanja posla zbog radne nesposobnosti. U svojim istraživanjima van Dick i sur. (2004) došli su do zaključka da u školama postoje vrlo različite kvote glede

¹⁵ Psihičko ili mentalno zdravlje (Schaarschmidt/Fischer (2001); prema Schaarschmidt/Kieschke2007:29) je više od opće dobrobiti. Mentalno je zdrava osoba ona koja se uspijeva svakodnevno angažirati, a ipak opušteno reagirati na zahtjeve, koja posjeduje pozitivan stav o sebi i svojim mogućnostima za djelovanje, koja slijedi ciljeve i u onome što radi vidi smisao i društvenu podršku. Autori se oslanjaju na koncept Beckera (1986) o duševnom zdravlju, koji navodi da je duševno zdravlje „sposobnost svladavanja vanjskih i unutarnjih zahtjeva, pri čemu poslovni zahtjevi pripadaju externim zahtjevima. Treba imati na umu da su tjelesno i psihičko zdravlje u vrlo uskoj međusobnoj vezi što potvrđuju i nalazi AVEM studije.

izostanaka s posla i prijevremenog umirovljenja učitelja. Dok s jedne strane, jedan dio učitelja pati od tjelesnih oboljenja, s druge strane mnogi se učitelji intenzivno angažiraju u svojem poslu. Te razlike autori su objasnili pomoću različitih zaštitnih i opterećujućih faktora pri čemu, osim pojedinačne uloge pojedinog učitelja, vrlo veliku važnost ima i školski sustav. Zaštitne i negativne fenomene (izostanci s posla, prijevremeno umirovljenje, fizička oboljenja), koji utječu na zdravlje i učinkovitost učitelja prikazali su prema tri razine: razina pojedinog učitelja, razina škole i razina školskog sustava (tablica 2). Na sve tri razine relevantnu ulogu imaju kompetencije učitelja odnosno sudjelovanje u daljnjem stručnom usavršavanju. Školski sustav treba omogućiti učiteljima prostor i vrijeme za daljnju (stalnu) i kvalitetnu stručnu izobrazbu, iako to ponekad zahtijeva i stručne zamjene tj. izostanak učitelja s nastave. Samo tako učitelji „...postaju kompetentniji, inovativniji, škola s kompetentnim učiteljima može više ponuditi učenicima, a školski sistem profitira od dobrog uspjeha i zadovoljnih učitelja...” (van Dick i sur., 2004:49).

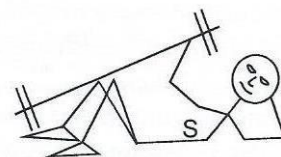
Obrazac zdravlja / G (Gesundheit)

- visoki poslovni angažman, jako izraženo svladavanje opterećenja. pozitivne emocije, zadovoljstvo životom, doživljaj socijalne potpore.



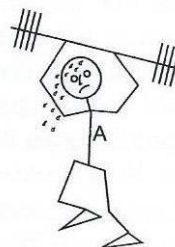
Obrazac poštude / S (Schonung)

- izražen trend poštude nasuprot poslovnim zahtjevima (kao mogući znak nedovoljnih izazova i/ili nezadovoljstva poslom), smanjeni angažman kod vrlo malih zahtjeva, jako izražena distanciranost, nisko izražena tendencija k rezignaciji. Relativno visoko razvijen unutarnji mir i uravnoteženost, zadovoljstvo životom i doživljaj socijalne potpore



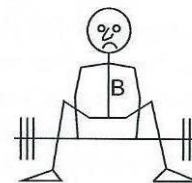
Rizični obrazac napora / A (Anstrengung)

- previsoki angažman, (samopreopterećenje), težnja perfekcionizmu, negativne emocije, smanjena sposobnost distanciranja

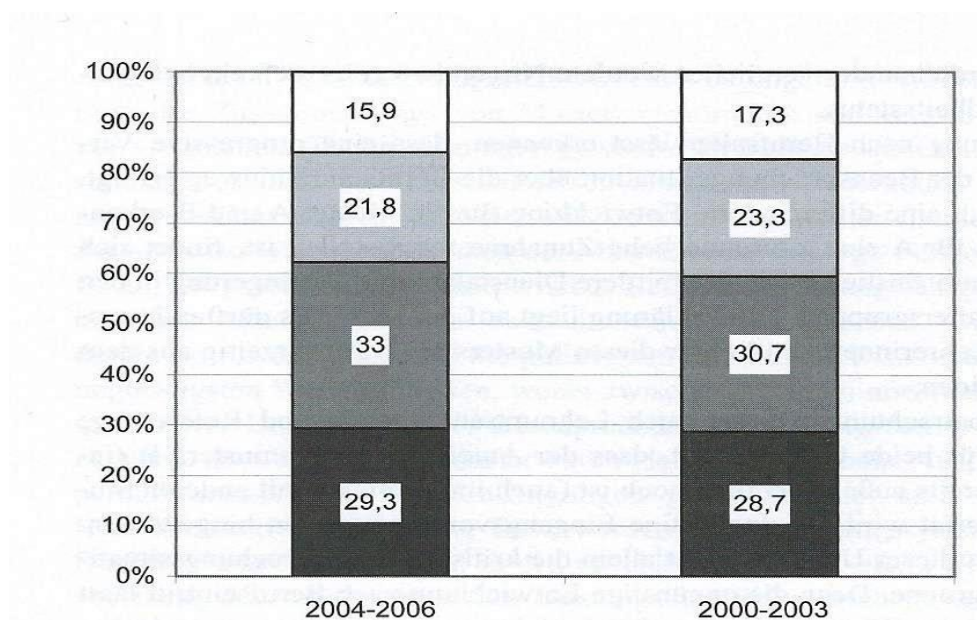


Rizični obrazac opterećenja - izgaranja / B (Burnout)

- smanjeni kapacitet otpornosti u pratnji s negativnim stavom prema životu



Slika 7. Empirijski utvrđeni obrasci ponašanja (Schaarschmidt, 2005:29; Schaarschmidt/Kischke, 2007:23; Schaarschmidt/Fischer, 2013:15 - 16)



obrazac zdravlja

obrazac pošteditelja

obrazac napora

obrazac opterećenja

Slika 8. Postoci zastupljenosti obrazaca dvaju istraživanja za ukupan uzorak učitelja (prema Schaarschmidt/Kischke, 2007:26)

Tablica 2. Prikaz pojava u području učiteljskog zdravlja i razine analize (van Dick i sur., 2004:40).

Opterećenja/ Zaštitni faktori	Zdravlje učitelja
Učitelj/Učiteljica <ul style="list-style-type: none"> - Suočavanje sa stresom - Kompetencije - Vrsta učitelja (AVEM-tip) Škola/ Uprava škole (ravnatelj) <ul style="list-style-type: none"> - Mobing - Podrška - Suočavanje s izostancima Školski sistem <ul style="list-style-type: none"> - Opterećenja - Javnost - Administrativna podrška 	<ul style="list-style-type: none"> - tjelesne tegobe - prijevremeni odlazak u mirovinu - izostanci s posla
Identifikacija/ Daljnje stručno usavršavanje	

S obzirom da je stres rezultat naše psihičke reakcije na probleme s kojima se svakodnevno susrećemo (posao i obveze, pritisak vremena, zdravstveni obiteljski i poslovni sukobi, zdravstveni problemi, financijski problemi i sl.), a njih ne možemo uvijek izbjeći, neophodno je mijenjati vlastitu percepciju tih situacija te način rješavanja stresnih situacija. Kod učinkovitog suočavanja sa stresom, kako Lazarus i Launier (1981) tvrde, mijenja se ili osoba ili okolina. Stresom povezane transakcijske odnose osobe i okoline treba promatrati kao psihološki uvjetovane. Sa stajališta Lazarusa i Launiera, najvažniji je proces posredovanja spoznajni (kognitivni). On uključuje doživljavanje, razmišljanje i prosuđivanje koje određena osoba i varijable okoline transformiraju u kategorije prosuđivanja - oštećenje/ gubitak, prijetnju i izazov. Kognitivna procjena (gledište) pruža osobi na raspolaganje različite mogućnosti suočavanja (Lazarus & Launier; prema Nitsche, 1981:259). Nastavnici trebaju profesionalno, kao i privatno „sustav socijalne podrške koji značajno i činjenično promiče i cijeni stručno djelovanje, jača kompetencije i podržava preradu neuspjeha...”(Sieland, 2004:148). Weiner (1998) je u svojim istraživanjima došao do zaključka o važnosti lokusa kontrole (ili kako neki koncepti nazivaju očekivanih kompetencija, samoučinkovitosti i sl.) za nošenje s radnim zadaćama i suočavanje s opterećenjima. Općenito prema Weineru, takva kompetencija odnosno lokus kontrole (mjesto nadzora) jest mjera u kojoj osoba vjeruje da je „gospodar svojeg vlastitog života“ te da ga sama određuje i na njega utječe. Takve osobe, za

razliku od eksterno orijentiranih osoba (koje vjeruju da njihov život ovisi o drugima, o sudbini, sreći ili slučajnosti) imaju razvijenu unutarnju kontrolu (interno su orijentirane) i samoučinkovitost. Osobe s unutarnjim lokusom kontrole, prema Weineru:

- imaju veća očekivanja, pa povećani napori vode i većem učinku
- imaju veću radnu motivaciju
- za njih je odnos između zadovoljstva poslom i ukupnog učinka veći nego kod eksterno orijentiranih osoba
- manje su zabrinuti
- osobe s većom samoučinkovitošću postižu veće više učinke
- manje pate od poslovnih opterećenja, što znači rijetko doživljavaju strese i izgaranje (burnout) (Weinert, 1998:106, prema van Dick, 2006:88)

2.7.2. Profesionalni stres u školi i radna nesposobnost učitelja

Profesionalni stres uključuje rad, odnosno stres kojega ljudi doživljavaju na poslu. Prema definiciji Svjetske zdravstvene organizacije (WHO) radni stres manifestira se kao „niz štetnih fizioloških, psiholoških i bihevioralnih reakcija zaposlene osobe na situacije u kojima zahtjevi na poslu nisu u skladu s njihovim mogućnostima, sposobnostima i potrebama.” Suvremeni čovjek, živeći i radeći, više nego ikad prije, najveći dio vremena u svojem životu provodi na radnom mjestu. Udio toga vremena, kako Bauer (2011) ističe, nije u skladu s pozornošću javnosti, kako bi čovjek istovremeno uživao svoje tjelesno i duševno zdravlje. Posao je važan izvor materijalnog, ali i osobnog zadovoljstva te osim ekonomske sigurnosti čovjeku treba omogućiti i ostale vrijednosti (kao što su socijalni kontakti, organizacija slobodnog vremena, osobni identitet i sl.). Radeći, čovjek dolazi u različite i vrlo složene međuljudske odnose, u raznovrsnu, pa i rizičnu suradnju s ljudima. Iz tih dodira ponekad proizlaze zadovoljstva, ali nerijetko među ljudima dolazi i do napetosti, svađa i sukoba. Jedni odnosi donose podražaje koji povećavaju unutrašnju konzistenciju koji povećavaju otpornost i hrabre čovjeka da lakše izdrži, a drugi pak, osobito onda kada su jaki, neočekivani, neodmjereni, kada su pravi stresori, škode zdravlju i narušavaju ga (Lindemann, 1982:5). Tek se u novije vrijeme

pojavljaju studije, potaknute zastrašujućim podacima o narušenom zdravlju zaposlenih djelatnika različitih profesija, a koje su posljedica trošenja i izgaranja na radnom mjestu.

U opsežnim istraživanjima, uključujući i veliku studiju AOK¹⁶ iz 2000. godine, pokazalo se da su međuljudski odnosi i organizacijski čimbenici danas najveći uzroci bolesti i narušenog zdravlja, za razliku od prijašnjih uzroka (radni materijali, uređaji, buka i sl.). 70% ukupnih zaposlenika koji su se u AOK-studiji žalili na napetost, bolove u leđima ili umor, kao glavne uzročnike stresa navode lošu radnu klimu, nepravedno postupanje nadređenih, monotoniju, hektičnost i time izazvanu unutarnju averziju na rad. Bez obzira na veliki postotak objektivnih i subjektivnih pritužbi, samo oko jedne trećine tih ispitanika pati od izgaranja, što znači da postoje i dodatni faktori koji uzrokuju jake psihičke smetnje i opterećenja (usp. Bauer, 2011:199). "Ljudski faktor" ima vrlo važnu ulogu na radnom mjestu. 52% ispitanika AOK-studije (od ukupno 15 000) "vrlo važnim" smatra dobar odnos s kolegama, a 30 % ispitanika "vrlo važnim" smatra dobar odnos s nadređenima. U tom kontekstu Rudow pribjegava nalazu Chernissa (1988), koji naglašava važnost povezanosti stresa i ponašanja ljudi u poslovima upravljanja školom (školske uprave, ravnatelja i sl.). On je primijetio da su upravitelji učiteljima iz škole s niskim sagorijevanjem u usporedbi s onim učiteljima iz škole s višim sagorijevanjem, dali više emocionalne podrške, više vremena raspravljajući na radu o problemima i aktivnostima planiranja i koordinacije, koji su bili često s nastavnim osobljem u razgovoru i sl. (Rudow 1994:148). Koliko god je podrška kolega i nadređenih bitna za smanjenje sagorijevanja, istovremeno se osobe, pogođene izgaranjem, okreću sebi, nastojeći dostići ciljeve, ali kao "samostalni borci" i kako Bauer (2011) ističe, ne polažu velike velike vrijednosti na vrijednost kolegija. Rudow (1995:148) je istaknuo kako je "nedostatak ili nedovoljna socijalna podrška u aktivnostima nastavnika u bilo kojem obliku (organizacijski, kolegijalna, intimna, prijateljska podrška) značajan organizacijski resurs sagorijevanja. "Rad je, kako ističe Selye (1974:87) "temeljna potreba čovjeka" a koji je istovremeno i neophodan kako bismo naš prirodni status stresa, održali u ravnoteži. Tada „...naporan rad odnosno rad koji aktivira i zadovoljava našu ličnost, nije štetan već koristan stres..." (Lindemann, 1982:44). Nije svrha izbjeći rad, već izabrati posao koji nam odgovara i koji će nam donijeti

¹⁶ AOK je velika i u zdravstvenom sustavu vodeća (40% tržišnog udjela) njemačka zdravstvena organizacija. U Bayernu osigurava preko četiri milijuna ljudi (<http://www.aok.de/bayern/die-aok/die-aok-81784.php>)

željeno priznanje. Uspješan rad produžuje život jer usređuje i stvara unutrašnju harmoniju. Prema Selyu (1974), najbolji je način izbjegavanja štetnog stresa “da odaberemo okruženje (suprug/a, šef, prijatelji) koje je u skladu s našim urođenim sklonostima – da pronađemo aktivnost koju volimo i poštujemo (...), posao koji će nam biti igra (...). Samo na taj način možemo eliminirati potrebu za stalnom adaptacijom koja je glavni uzrok frustracije i negativnog stresa (distresa)...” (Selye, 1974:85). Potencijalne zdravstvene opasnosti na radnom mjestu u školi su mnogobrojne (tablica 3). One zahtjevaju kompetentno upravljanje zdravljem (management) i to više ako uzmemo u obzir prijevremeno umirovljenje učitelja. Istraživanja u Njemačkoj pokazuju da:

- 50 do 60 % nastavnika najmanje 10 godina prije redovitog penzioniranja idu u mirovinu
- 30 do 40 % nastavnika ide u mirovinu između 60. i 62. godine života
- samo 10% nastavnika uspijeva otići u redovitu mirovinu (Weber, 2004; Palekčić, 2009; Bauer, 2008). Weber (2004) pritom ističe da je udio prijevremenog umirovljenja zbog bolesti, kod učitelja, u odnosu na druga uslužna i akademska zanimanja u znatnom porastu. Weber je došao do podataka da „...u Njemačkoj, godišnje, između 5000 i 9000 redovnog nastavnog osoblja iz zdravstvenih razloga, u prosjeku 10 godina prije 65. godine starosti, napušta svoj posao (mora)...“ (Weber, 2004:24). U razmatranju tog fenomena, danas je na snazi široki konsenzus među znanstvenicima da je prijevremeno umirovljenje „jedan multidimenzionalni proces, za kojega su važni, kako Weber navodi: profesionalni – društveni faktori, socijalni – i radno medicinski faktori te osobni (individualni) faktori (tablica 4). U studiji o prijevremenom umirovljenju učitelja, Jehle (1997) je također došao do zaključka da je udio umirovljenih učitelja u posljednjih nekoliko godina znatno porastao, što je posljedica radne nesposobnosti, uzrokovane u najvećoj mjeri psihičkim bolestima, što se posebno snažnim pokazalo kod žena, više nego muškaraca (Jehle, 1997, str. 270). Radna nesposobnost nastavnika očituje se u psihosomatskim bolestima i stanjima iscrpljenosti bez organske osnove. Učitelji izloženi stresu manje su zadovoljni poslom, češće izostaju s posla, pokazuju tendenciju za napuštanjem posla i imaju više zdravstvenih problema, u koje spadaju psihička oboljenja, bolesti živčanog sustava i osjetnih organa, te oboljenja skeletnog i živčanog sustava. Najčešća slika bolesti očituje se u depresivnim smetnjama (40 do 65%), kroničnoj iscrpljenosti, smetnjama u prilagođavanju radnim opterećenjima; oboljenjima pokretnog (skeletnog) sustava (15 do 20%) te oboljenjima krvožilnog sustava (7 do 15%) (usp. Bauer, 2008; Palekčić, 2009). “Posao je posebno human ako doprinosi osobnom razvoju čovjeka” (Rudow, 1982:1). Zadovoljstvo ili nezadovoljstvo učitelja s njegovim radom utječe na afektivni

(emocionalni) odnos prema njegovom poslu, a zadovoljstvo poslom, ističe Kischel „određuje općenito zadovoljstvo ukupnom životnom situacijom“ (Kischkel, 1978:138).

Tablica 3. Potencijalne opasnosti u školi koje utječu na zdravlje učitelja (Weber, 2004:23)

<ul style="list-style-type: none"> - Psihomenalna/psihosocijalna opterećenja (npr. stres, nasilničko ponašanje (mobbing)) - Glasovni i govorni poremećaji - Buka (npr. sportska dvorana) - Infekcije (općenito - konkretno: hepatitis A, Epstein-Barr) - Predmetno - specifične opasnosti (npr. opasne kemikalije, rad s kompjutorom (“Bildschirmarbeit”)) - Ergonomski problemi (npr. uređivanje radnog prostora) - Zgrada: <ul style="list-style-type: none"> - Dizajn (primjerice, boja, prostor) - Onečišćenja (na primjer, azbest, PCB)
--

Tablica 4. Pretpostavljeni uzroci prijevremenog umirovljenja učitelja uzrokovanog bolestima (Weber, 2004:26).

A. Profesionalni – društveni faktori
- Povećano profesionalno opterećenje/loši uvjeti (veličina razreda, broj sati, ponašanje učenika – „Škola čini bolesnima“)
- Slika o učiteljskoj struci (nedostatak priznanja, nedostatak poticaja)
- Školsko ozračje (osobno vođenje, uprava škole, nedostatak timskog duha)
- Društvene promjene (nedostatak roditeljske odgovornosti, kriza vrijednosti)
- Dvostruko opterećenje (posebno za učiteljice)
- Zakonski okvir (mirovinski standardi, oblici zdravstvene skrbi, Zakon o zapošljavanju)
B. Socijalni i radno medicinski faktori
- Povećanje „radno tipičnih“ bolesti uzrokovanih poslom (uključujući stres povezan s patnjama: Burnout, sindromi depresije)
- Nedostatak/kriva prevencija (zbrinjavanje umjesto prevencije)
- Neiskorišteni rehabilitacijski potencijal (zbrinjavanje umjesto rehabilitacije)
- Zbrinjavanje/Procjena (aspekti kvalitete – „Alibi dijagnoza psihe“ – medikalizacija osbnih problema)
C. Individualni (osobni) čimbenici
Mala sposobnost otpornosti (manjkave strategije suočavanja)
Osobne životne okolnosti („Izlaz – prijevremeno umirovljenje“)

2.7.3. Učinci distresa na učitelja i razredno ozračje

Izgaranje učitelja ima, kako kaže Weiskopf, oslabljeni utjecaj na proces obrazovanja, osobito na zdravlje učitelja i kvalitetu nastave (1980, str. 18). Kronični stres ograničava suosjećajno ohrabrivanje, odnosno sposobnost empatije. Odnos učitelja prema učeniku i njegova sposobnost prepoznavanja napora učenika, dva su ključna stupa poticajne atmosfere učenja. Usljed dugotrajnog stresa nastavnik gubi kontakt s razredom i ne može više poticajno djelovati. Time oduzima učenicima osnovu za njihovu motivaciju za učenjem. Učenici grade sliku o sebi temeljem načina na koji ih nastavnici opažaju i vrednuju, a shodno tome znaju ili ne znaju u čemu bi se mogli sastojati njihovi razvojni potencijali. Cinizam i agresivna razdražljivost nastavnika (kao rezultat dugotrajnog stresa) preuzimaju učenici prema modelu i u najgorem slučaju pripisuju ih sebi, odnosno preuzimaju ih kao osobnu strategiju djelovanja ili osobno držanje (Bauer, 2008:9, Palekčić, 2009). Stres je neugodno iskustvo za učitelja i potencijalno je štetan za učitelja, ali i za njegove učenike. Školsko ozračje čini ustrojstvo škole kao životno okruženje na kojem se događaju pozitivni socijalni odnosi i razvijaju socijalne vještine. Za to je potrebno sudioništvo svih aktera: učitelja, stručne službe, učenika, roditelja, kao i suradnja s obrazovnim vlastima i društvom. Ako su ti odnosi narušeni, u školskom ozračju ne „priča se više na istom jeziku,“ a pritisci i nezadovoljstvo sudionika imaju negativne učinke na učinkovitost odgojno – obrazovnog procesa. Loši učinci rada, „posljedica su slabe motivacije kao i nedostatka kompetencija!“ (Sieland, 2004:144). Dosadašnja istraživanja doprinijela su boljem razumijevanju stresa kod učitelja te načinima reagiranja u stresnim situacijama. Međutim, potrebno je istražiti kako razumijevanje stresa i sagorijevanja kod nastavnika može potaknuti daljnje studije u svrhu smanjenja učiteljskog stresa u školi (Kyriacou, 1987, str. 150). „Obrazovanje i poučavanje ljudski je posao. Dakle, to je razlog zašto učenici pate od naših nedostataka i naše nesposobnosti,“ naglašava Stevens (2001:41). On ističe značaj posjedovanja kompetencija, ali još više samopouzdanja učitelja u vlastite kvalitete i nedostatke, kako bi u zahtjevnim situacijama (samostalno ili uz pomoć kolega) lakše razvili strategije za oblikovanje kvalitetnog razrednog ozračja i produktivnog nastavnog procesa. Prema Stevensu kvalitetu razvoja i učenja određuje „(samo)povjerenje kao osnovni emocionalni doživljaj“ (Stevens, 2011:51).

2.8. KOMPETENCIJE UČITELJA

2.8.1. Pojam kompetencija¹⁷

Kompetentnost pojedinca važna je u svim područjima ljudskog djelovanja, a danas se iznimno važnom čini u kontekstu odgojno-obrazovne djelatnosti. Pojam kompetencija javlja se u mnogim znanostima, pa tako i u pedagozijskim suvremenim reformama obrazovanja. Pojmovno značenje kompetencija pronalazi se u različitim perspektivama te se stoga i tumači na različite načine. Riječ kompetencija izvorno je latinska riječ (lat. *competentia*) i znači mjerodavnost, sposobnost (ili: pozvanost) suca za suđenje ili ocjenjivanje (online riječnik). Pedagogija kao znanost ne objašnjava pojam kompetencija kao izvoran pedagozijski pojam jer on, kako navodi Palekčić (2015) i nije domaći pojam pedagogije. Kompetencija se u pedagozijskoj perspektivi kao *pedagoška* kompetencija razmatrala kao pojam, ali se sam pojam *kompetencije* nije razmatrao kao *pedagozijski* pojam (Palekčić, 2015:342). Umjesto kompetencija, pedagogija je upotrebljavala i upotrebljava svoje pojmove: vještine, umijeća, dispozicije za djelovanje i drugo. Prema kriterijima distinktivnosti pedagozijskih istraživanja, (Palekčić, 2001) spoznajno pitanje i predmet istraživanja kompetencija bilo bi isključivo pedagozijsko spoznajno pitanje ako se pojam kompetencija promijeni u izvoran pedagozijski termin znanja, sposobnosti i vještina. Pedagozijsko shvaćanje kompetencija stavlja težište na stjecanja dispozicija za djelovanje i sadrži dva aspekta: uvid i sigurnost (izvanjskog) ponašanja. Pojam kompetencije sadržajno je (Palekčić, 2006), utemeljen, proizlazi iz stečenog znanja, za razliku od apstraktnog i sadržajno odvojenog shvaćanja kompetencija u drugim znanostima i od strane obrazovne politike. Za stjecanje kompetencija prema pedagozijskoj perspektivi važna je nastava, ali nju ne treba shvatiti samo i isključivo kao sredstvo za stjecanje kompetencija. U ne-pedagozijskom shvaćanju pojma kompetencija, kako navodi Palekčić (2015), govori se o učinkovitosti i dominira model cilj-sredstvo. U pedagozijskoj perspektivi više se koristi metafora (socijalne) nastavne situacije, procesa i rezultata tog procesa. Prema Rudowu (1994), pedagoške kompetencije treba shvatiti općenito „kao

¹⁷ Cilj doktorskog rada nije teorijsko razmatranje pojma kompetencija. Stoga se kompetencije razmatraju vezano uz empirijsku usmjerenost rada. U tu svrhu odabrali smo one autore koji su u literaturi provjereni tj. koji odgovaraju empirijskom karakteru rada.

razvijene sposobnosti učitelja u profesionalnom procesu socijalizacije za zahtjevno i motivacijski adekvatno djelovanje u obrazovnim situacijama. To se odnosi na sve faze djelovanja, što znači „na planiranje, razvoj strategija, formiranje cilja itd. Pedagoške kompetencije definiraju se na osobit način kao i stupanj postizanja obrazovnih ciljeva“ (Rudow, 1994:35). Uspješno ostvarivanje profesionalnih uloga i radnih funkcija podrazumijeva određene odlike njihovih nositelja. To potvrđuju razne procedure, tehnike i postupci što se primjenjuju tijekom izbora kandidata pri upisu na visokoškolske ustanove ili zaposlenika u školskoj praksi (Staničić, 2001:280). Njihova je svrha, kako navodi Staničić, utvrditi značajke pristupnika, njihove karakteristike, kvalifikacije, odlike, svojstva, kvalitete koje se mogu nazvati „kompetencije“ – termin koji još uvijek nije precizno definiran u stručnoj, kao i znanstvenoj literaturi iako se u njoj često koristi. „Svekolike društvene promjene nameću školi i učitelju nove obveze, uloge i mogućnosti. Nužno je razvijati novi model škole s kreativno-inovativnim osnovama paradigmatičke naravi, dakako s paralelnim razvojem pedagoških kompetencija učitelja.“ (Jurčić, 2012:13).

2.8.2. Definicije kompetencija

U suvremenoj literaturi postoje brojne definicije kompetencija, a time i različita shvaćanja pojma pedagoške kompetentnosti učitelja. U empirijskim istraživanjima obrazovanja autori se najčešće pozivaju na definiciju kompetencija prema Weinertu koji kompetencije definira kao „kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kao bi riješili određene probleme kao i s tim povezane motivacijske, volitivne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama“ (Weinert, 2001:27). Njemački institut za međunarodna pedagoška istraživanja definira kompetencije kao „pojedincima raspoložive ili njihove naučene kognitivne sposobnosti i vještine za rješavanje specifičnih problema, a time i povezane motivacijske, voljne i socijalne spremnosti i sposobnosti za uspješno i odgovorno rješavanje problema“ (Klieme, 2003:72). Hrvatić kompetencije definira kao „kombinacije znanja, vještina, stajališta, motivacije i osobnih karakteristika koje pojedinacu omogućuju da aktivno i učinkovito djeluje u određenoj (specifičnoj) situaciji“ (Hrvatić, 2007:396). Sintezom različitih definicija u suvremenoj pedagoškoj literaturi, Jurčić govori o kompetentnosti sa stajališta i roditelja i učenika, naglašavajući da je kompetencija učitelja „stručnost koju priznaju oni s

kojima radi (učenici i roditelji), temeljena na znanju, sposobnostima i vrijednostima“ (Jurčić, 2012:15).

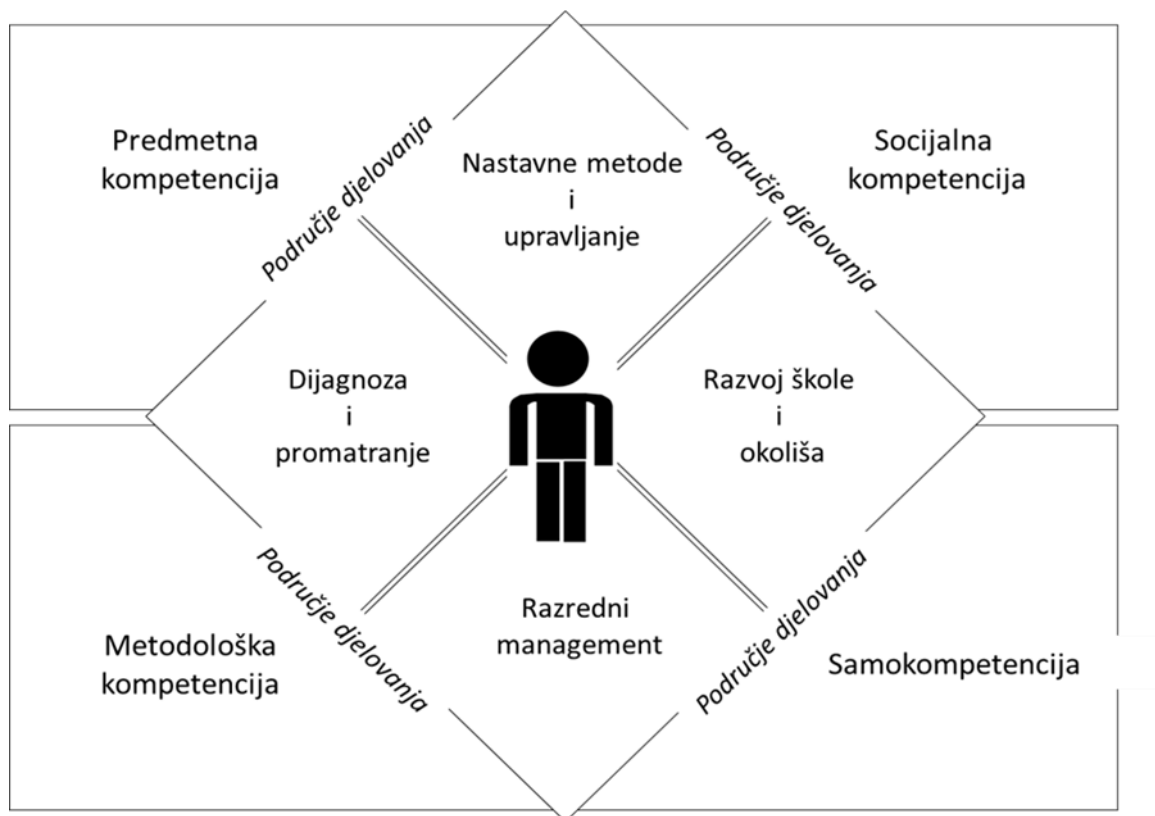
Empirijskim istraživanjima utvrđena su četiri područja kompetencije nastavnika kao posebno važna i neophodna: sadržajno-predmetne (stručne) kompetencije; dijagnostičke; didaktičke i kompetencije u vođenju razreda. Stjecanje ovih kompetencija važno je jer se one ne mogu spontano izgraditi (Palekčić, 2007). Važan je zadatak pedagojske znanosti omogućiti učinkovito poučavanje. Jedan od neophodnih uvjeta za to sastoji se „u istraživanju transformacija pedagoških spoznaja kroz radni učinak nastavnika u pedagoškoj praksi“ (Schönwälder, 1987). Utvrđene su velike razlike između nastavnika eksperata, u različitim, uspješnim obrascima oblikovanja nastave, a koji podrazumijevaju neophodne osobne i profesionalne pretpostavke (kompetencije) od strane nastavnika (Palekčić, 2007:95). Gotovo svi autori i znanstvena istraživanja slažu se da pojam kompetencije nije definiran isključivo uz postojeća znanja i vještine, nego uključuje i njihovu uspješnu primjenu. Tako Klieme zaljubljuje da se „kompetencije mogu mjeriti isključivo na temelju rezultata praktičnog djelovanja, a ne samo puke provjere teorijskog znanja“ (Klieme, 2003:74). Kompetencije kao područja praktičnog djelovanja podliježu poslovnim i etičkim temeljima za koje su različiti autori, iz različitih perspektiva odredili prioritete.

2.8.3. Model kompetencija prema Frey & Jung

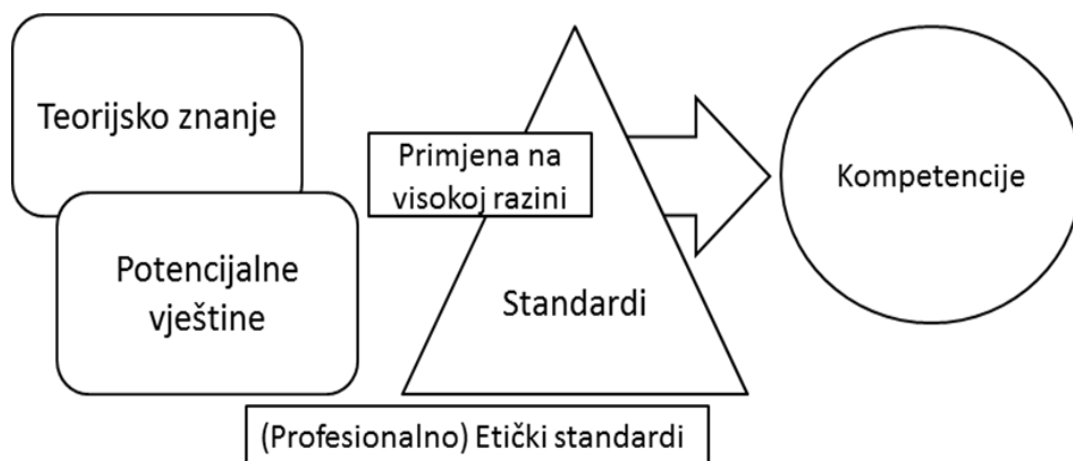
U radovima Freya i Jung opisan je model kompetencija zajedno s aspektima i razinama za uspješno svladavanje složenih učiteljskih zadataka i zahtjeva. Pojam kompetencijskog modela odnosi se na sistematizaciju komponenti, aspekata i faza kompetencija, koje su u određenim referentnim grupama značajne za svladavanje složenih zadataka i zahtjeva (slika 9; tablice 5 i 6). Frey i Jung navode sljedeće dimenzije: moralna i etička dimenzija, svijest o vlastitim vrijednostima, potreba o vrijednosti obrazovanja, interesi društva, javnost i demokracija kao oblik društva i obveza u odnosu na učenike (Frey i Jung, 2011:569). Makromodel učiteljskih kompetencija (slika 10) obuhvaća pet središnjih komponenti i jedne središnje veze:

- Učitelj donosi *jedinice znanja i potencijalne vještine*. One zajedno čine *ulaz (Input) modela*.
- Tek konkretna i kvalitetna visokovrijedna *primjena* pretvara ulaz (Input) u *kompetenciju*.

- Definicija razine kvalitete uspijeva preko *standarda*. Pri tome je razmatranje rangiranja kompetencijskih razina razumno i potrebno.
- Utvrđivanje potrebnog ulaza, potrebnih standarda i u danom slučaju također i razine kompetencija, događa se na osnovi (*profesionalno-*) *etičkih temelja* (slika 10) (Frey & Jung, 2011:566).



Slika 9. Sumirajući model kompetencija i područja djelovanja (Jung & Frey, 2011: 567)



Slika 10. Makromodel kompetencija učitelja (prema Frey & Jung, 2011)

Tablica 5. Kompetencijski model (prema Frey & Jung, 2011: 568)

Ključne - profesionalne kompetencije	
Predmetna kompetencija (obuhvaća profesionalna znanja, vještine i sposobnosti): - Znanja o predmetu - Osnovna znanja pedagogije i psihologije - Didaktičke kompetencije - Nastavne metode - Dijagnostičke kompetencije - Znanja o nastavnom planu/kurikulumu	Socijalna kompetencija se označava kao sposobnost primjerenog djelovanja u odnosima s drugim ljudima. - Komunikacija - Suradnja - Interakcija - Empatija / Procjena vrijednosti - Sposobnost motiviranja
Metodološka kompetencija (označava sposobnost rješavanja zadaća i problema odabirom i primjenom smislenih strategija) - Samoorganizacija - Upravljanje resursima - Efikasnost - Rutina/Automatizacija - Korištenje medija/Informacijska tehnologija	Samokompetencija obuhvaća osobne stavove u kojima se izražava individualnu držanje prema svijetu, radu i samome sebi ; <i>svladavanje stresnih situacija</i> . - Samorefleksija/Samoprocjena - Svladavanje poslovnih opterećenja - Slika o sebi/ Vlastiti sustav vrijednosti - Vlastiti profesionalni razvoj

Tablica 6. Područje djelovanja (Frey & Jung, 2011: 568)

Praktične kompetencije	
Metodika nastave i upravljanje (management) - Planiranje nastave (makro i mikro) i evaluacija - Upravljanje vremenom - Omogućavanje učenja - Upravljanje procesom učenja - Posredovanje kod strategija učenja - Upute za neovisnost (samostalnost)	Upravljanje razredom - Odnos učitelj – učenik - Sudjelovanje - Poticanje socijalnog ponašanja - Kulturni utjecaji i obilježja - Disciplina - Upravljanje kriznim i konfliktnim situacijama
Dijagnoza (prepoznavanje) i unapređenje Mjerenje učinkovitosti i – vrjednovanje - Individualno poticanje - Motivacija - Nošenje s učeničkim pogreškama - Poteškoće i smetnje kod učenja	Razvoj škole i okoliša - Školska okolina - Suradnja / Umrežavanje - Školski razvoj - Javnost - Suradnja s roditeljima / Savjetovanje

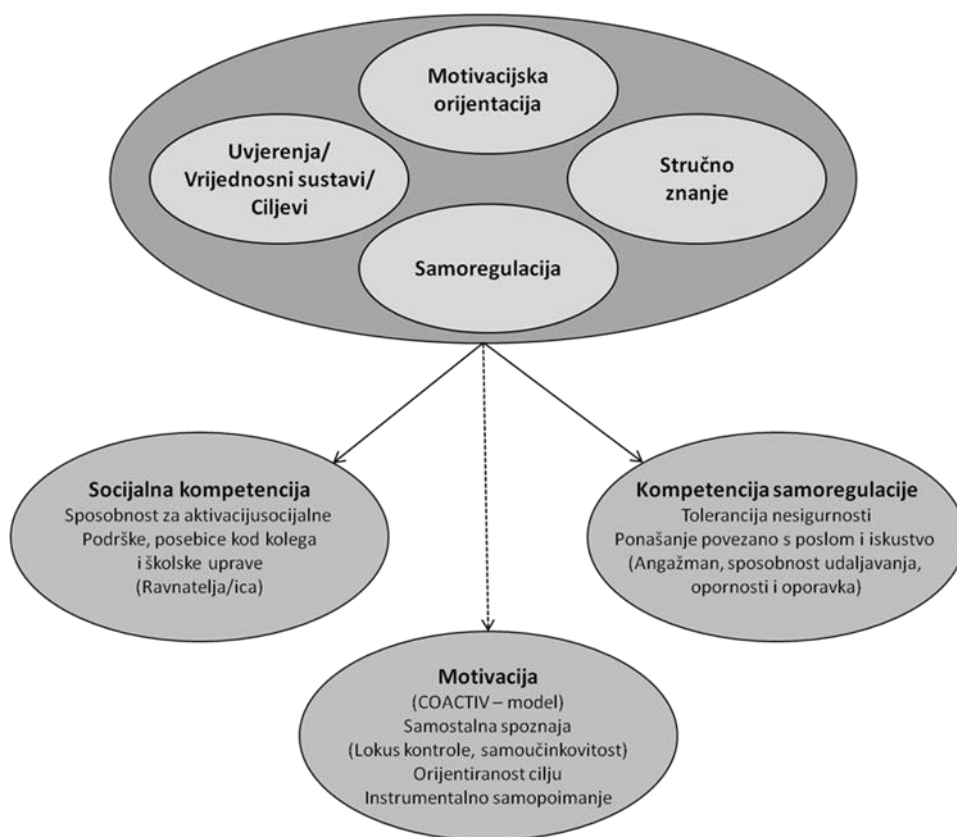
Promatrajući standardne modele kompetencija u okviru predstavljenog makromodela kompetencija, vidljivo je da direktna usporedba tih pristupa nije moguća, ali nije ni potrebna, jer autori pridaju važnost različitim aspektima i spoznaje različitih perspektiva mogu se smisleno nadopuniti. Klasični modeli kompetencija (COACTIV,¹⁸ Frey i slični), središte razmatranja stavljaju na input (ulaz), odnosno ono što učitelj donosi – njegova znanja i vještine. Pri tome se razlikuju u detaljima ili u oslanjanju na specifično područje, kao što je to u COACTIV – modelu, predmet matematika.

2.8.4. COACTIV- model profesionalnih kompetencija

U smislu bavljenja ili suočavanja s profesionalnim zahtjevima (stresom), osim vrlo relevantnih komponenti znanja (stručna znanja, stručno-didaktička znanja, pedagoško-psihološka znanja) i poslovno-stručnih uvjerenja, vrijednosti i ciljeva motivacijskog usmjerenja, u COACTIV- projektu naglašava se značaj samoregulacijskih vještina, koje su od velikog značaja u svladavanju poslovnih zahtjeva (vidi Baumert & Kunter, 2011). Projekt sugerira (predlaže) s tzv. *stručnom samoregulacijom* interdisciplinarni aspekt kompetencija koji je odgovoran za svladavanje poslovnih opterećenja (slika 11). Samoregulacija omogućuje pojedincu ciljano nadziranje aktivnosti i prilagodbu promjenjivim uvjetima. U vezi s profesionalnim kompetencijama učitelja, ističe Klusmann, samoregulacija se također odnosi na „korištenje vlastitih resursa u profesionalnom kontekstu” (Klusmann, 2011: 279).

¹⁸ COACTIV – studija je dio DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) programa obrazovne kvalitete škole i usredotočuje se na profesionalno znanje učitelja matematike. Bazirana je na PISA istraživanju 2003/2004. godine.

COACTIV je skraćenica za projekt pod izvornim nazivom „*Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics*“. Središnja su komponenta COACTIV istraživanja testovi za ispitivanje didaktičkog znanja i stručnosti učitelja matematike srednjoškolskog obrazovanja.



Slika 11. Komponente profesionalne samoregulacijske sposobnosti učitelja (prema Rothland, 2013:16).

Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja osobna su, predmetna, komunikacijska, didaktičko-metodička, refleksivna, socijalna, emocionalna, interkulturalna i građanska kompetencija te ih je nužno promatrati umrežene u temeljnim područjima učiteljeva rada. Za uspješan rad učitelja potrebna je pedagoška kompetencija u sljedećim područjima: područje metodologije izgradnje kurikula nastave, područje organizacije i vođenja odgojnoobrazovnog procesa, područje oblikovanja razrednoga ozračja, područje utvrđivanja učenikova postignuća u školi i područje izgradnje modela odgojnoga partnerstva s roditeljima (Jurčić, 2012:16). Previšić (2013) pod pedagoškom kompetencijom, među ostalima, podrazumijeva *profesionalnu i socijalnu komunikaciju* kao nužnu sastavnicu u razvoju čovjekovih predispozicija s obzirom na načine postupanja tijekom određenoga čina. Demokratski i socijalno-integrativni način komunikacije koji učitelj primjenjuje u radu i ophođenju s učenicima, pridonijet će povoljnijem školskom, razrednom i nastavnom ozračju (Previšić, 2010). Pedagoška kompetencija može se steći kvalitetnom pedagoškom naobrazbom uz stalno (samo)procjenjivanje i usavršavanje.

Prema Palekčiću (2005) postoje sadržajno-predmetne kompetencije, dijagnostičke kompetencije, didaktičke kompetencije, kompetencije u vođenju razreda i empirijsko istraživanje učinkovitosti, koje čine dio pedagoških kompetencija učitelja. Obzirom na predmet naše analize, izrazito je važan razred osobnih kompetencija, tj. sposobnost prevladavanja poslovnih zahtjeva i opterećenja, kao i osobni profesionalni razvoj učitelja. „Da bi se u učiteljskoj profesiji dobro osjećali iskustvo kompetencija u društveno-komunikacijskom području neophodan je preduvjet” (Schaarschmidt, 2005:34). U preglednom članku o kompetencijama, funkcijama i postupcima nastavnika, Bromme navodi četiri područja stručnosti nastavnika (Bromme,1997; preme Frey & Young, 2011: 547):

- stručno znanje
- kompetencije za brzo i primjereno djelovanje
- dijagnostičke kompetencije kao i
- stvaranje mogućnosti učenja.

Sam Bromme, priznaje da time nisu zastupljena sve područja kompetencija. Tako se ne raspravlja o važnom aspektu samoregulacije, primjerice izlaženje na kraj s vlastitim emocijama i sl. Bromme je također u svojim primjedbama ukazao na važnost međusobne povezanosti i ovisnosti pojedinih područja kompetencija.

2.8.5. *Tuning*¹⁹ - projekt: Usklađivanja obrazovnih struktura u Europi

Projekt *Tuning* nastao je kao inicijativa europskih sveučilišta s ciljem građenja konkretnog općeg pristupa primjeni Bolonjskog procesa u visokom obrazovanju u različitim akademskim područjima. Projekt karakterizira razvijena metodologija za razumijevanje i usporedivost kurikuluma, prema unaprijed utvrđenom obrascu s pet smjernica:

- Generičke kompetencije i prenosive vještine
- Kompetencije specifične za pojedino akademsko područje
- Uloga ECTS²⁰-a kao sustava za akumulaciju bodova
- Pristupi učenju, poučavanju i vrednovanju ishoda učenja
- Uloga unapređivanja kvalitete u obrazovnom procesu

U skladu sa shvaćanjem projekta *Tuning*, ishodi učenja izražavaju se kao *razina kompetencija* koju osoba koja uči treba postići. Kompetencije predstavljaju dinamičku kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih i intelektualnih vještina te etičkih vrijednosti, a posebna je vrijednost usmjerena prema primjeni ECTS-sustava. Kompetencije se dijele na *područne* i *opće ili generičke*. Uz priznavanje važnosti područnih kompetencija, projekt je naglasio potrebu razvoja općih kompetencija i prenosivih vještina. Tako *Tuning* razlikuje tri vrste općih ili generičkih kompetencija:

- *Instrumentalne kompetencije*: kognitivne sposobnosti, metodološke sposobnosti, tehničke sposobnosti i lingvističke sposobnosti
- *Interpersonalne kompetencije*: individualne sposobnosti poput socijalnih vještina (socijalna interakcija i suradnja)

¹⁹ Izraz *Tuning* (*tju:ning* – *usklađivanje, ugađanje op.prev.*) rabi se ujedno kao i skraćeno ime projekta, a naziv je u naslovu upotrebljen kako bi se naznačilo da sveučilišta ne teže jednoobraznosti svojih studijskih programa niti žele postići bilo kakvu jedinstvenu, propisanu ili zadanu strukturu svojih kurikuluma već jednostavno žele prepoznati određeni broj uporišnih točki, načine konvergencije i postići zajedničko razumijevanje.

²⁰ ECTS – (*European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS*) je *Europski sustav prijenosa i akumulacije bodova* temeljen na opterećenju studenata. Korisnički vodič dostupan na <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>.

- *Sistemske kompetencije*: sposobnosti i vještine važne za sistemski pristup (kombinacija razumijevanja, senzibilnosti i znanja; upotreba ovih kompetencija podrazumijeva prethodno stjecanje instrumentalnih i interpersonalnih kompetencija)

Konačni oblik upitnika (za studente i poslodavce), sadrži 30 kompetencija (tablica 7).

Tablica 7. Kompetencije i prenosive vještine (*Tuning* projekt)

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Instrumentalne kompetencije</i> <ul style="list-style-type: none"> - Sposobnost analize i sinteze - Sposobnost organiziranja i planiranja - Temeljno opće znanje u području - Utemeljenost znanja u profesiji - Usmena ili pisana komunikacija na materinskom jeziku - Znanje drugog jezika - Osnovne vještine upotrebe računala - Vještine upravljanja informacijama (sposobnost prikupljanja informacija iz različitih izvora) - Rješavanje problema - Odlučivanje
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Interpersonalne kompetencije</i> <ul style="list-style-type: none"> - Kritičke i samokritičke sposobnosti - Timski rad - Komunikacijske tehnike - Sposobnost rada u interdisciplinarnim timovima - Sposobnost komunikacije sa stručnjacima iz drugih područja - Uvažavanje različitosti i multikulturalnosti - Sposobnost rada u međunarodnom okruženju - Etička predanost
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sistemske kompetencije</i> <ul style="list-style-type: none"> - Sposobnost primjene znanja u praksi - Istraživačke vještine - Sposobnost učenja - Sposobnost prilagodbe novoj situaciji - Sposobnost proizvodnje novih ideja (kreativnost) - Vodstvo - Razumijevanje stranih kultura i zemalja - Sposobnost samostalnog rada - Planiranje i vođenje projekata - Inicijativa i poduzetnički duh - Briga za kvalitetu - Volja za uspjehom

(usp. Frey & Jung, 2011:550)

Zanimljivo je spomenuti da se od ostalih kompetencija vrlo važnom činila *spособnost poučavanja*, koja bi u svakom slučaju istaknula značenje odgojno-obrazovnog sektora no s obzirom da je samo za taj sektor specifična, izostavljena je s popisa. O doprinosu i značaju projekta Europske komisije o usklađivanju obrazovnih struktura u Europi (*Tuning*) Frey & Jung su istaknuli da je on „jedan je od rijetkih istraživačkih pristupa u kojem je posebno naglašeno stjecanje kompetencija i *prenosivih vještina*“ (Frey, 2011:549).

2.8.6. Kompetencija kao sposobnost svladavanja zadataka i zahtjeva (specifičnih postignuća)

Unatoč različitom shvaćanju pojma kompetencija, Papenkort (2014) je mišljenja da se kompetencije mogu svesti na jedan temeljni pojam: *spособnost za postignuća*. Prema njegovom shvaćanju kompetencija je „dispozicija odnosno sposobnost za ostvarenje postignuća“. Kompetencije se uvijek odnose na nešto što treba svladati ili prevladati: određenu zadaću, određeni zahtjev, te se stoga kompetencija definira kao *spособnost svladavanja složenih zahtjeva u specifičnom kontekstu*. „Čim zahtjevi dosegnu veći stupanj težine, postaju opterećenje, a njihovo ispunjavanje može značiti svladavanje teškoća, koje se u (kliničkoj) psihologiji na engleskom jeziku naziva *coping*“ (prema Papenkort, 2014:33). Kompetencija bi trebala pokazivati stupanj sigurnosti ponašanja koji učitelja osposobljava za djelovanje i svladavanje specifičnih postignuća u kontekstu školskih situacija u kojima djeluje. Prema Rothovom shvaćanju kompetencija, ona bi trebala pokazivati određeni stupanj sigurnosti ponašanja koji osobu osposobljava za djelovanje. „Čovjek je socijalno biće. Moralna sposobnost djelovanja ili *samokompetencija je najviši stupanj u razvoju ljudske sposobnosti djelovanja*. „Kompetencije su sastavni dio teorije ili koncepcije razvoja i odgoja. S temeljnom su kompetencijom povezane (ne razmatraju se odvojeno jedna od druge kao u psihologijskoj i obrazovno-političkoj perspektivi) i predmetna i socijalna kompetencija“ (Roth, 1971, prema Palekčić, 2014:11).

Kompetencije nošenja s naporima i opterećenjima bitna su obilježja psihičkog zdravlja. Naime, autori Becker i Minsal (1986, prema Rudow, 1994) pod pojmom duševnog zdravlja podrazumijevaju, prije svega, sposobnost čovjeka za svladavanjem unutarnjih i vanjskih napora, odnosno suočavanje s vanjskim i „unutarnjim psihičkim“ svijetom. Pri tome se kompetencije suočavanja relevantne za zdravlje, pojavljuju na dva načina: U jednu ruku, opća ili kompetencija suočavanja povezana s opterećenjima, kao bitan uvjet za uspješne doživljaje,

pozitivne povratne informacije, zadovoljstvo poslom, ukratko, za dobrobit (blagostanje). S druge strane, riječ je o strategijama suočavanja posebno u značajnoj povezanosti s problemima mentalnog zdravlja (vidi. Folkman i. Al., 1986) (Rudow, 1994:34). U smislu učinkovitosti svladavanja radnog opterećenja, strategije suočavanja od iznimnog su značaja za mentalno zdravlje no kako Rudow (1944) naglašava, efikasnosti strategije suočavanja odnosno učinci na zdravlje u učiteljskoj profesiji nisu istraživani te o takvom zdravstvenom obrascu kod učitelja u ovom trenutku nema empirijskih utemeljenih izvješća. Stjecanjem kompetencija stječe se i jača osobni odnos prema stresnim i zahtjevnim situacijama. „Od učitelja se zahtjeva vlastitim trudom ovladati stresnim situacijama. U tom smislu postoje brojni putevi, a na prvom je mjestu razvoj kompetencija. Rezultati AVEM studije potvrđuju upravo usku povezanost između obrazaca suočavanja i samoprocjene profesionalnih kompetencija učitelja. Posebno za obrazac opterećenja, potvrđeni su „znatni nedostaci kako stručnih tako i pedagoških kompetencija” (Schaarschmidt, 2005:154). Ispitujući u kojoj je mjeri prijašnja naobrazba kompetencija doprinijela razvoju u profesionalnom i obrazovnom području, Schaarschmidt (2005) navodi da su kompetencije suočavanja stečene naobrazbom, općenito ponižavajuće procijenjene, a kao dosljedan trend pokazalo se da osobe „obrasca zdravlja“ pokazuju najbolje procjene vlastitih kompetencija, dok osobe „obrasca opterećenja“ pokazuju najnepovoljnije procjene pedagoških kompetencija. Konačni rezultati pokazuju „netašicu kompetencija“ (Kompetenzdefizite). To pogađa jednako profesionalne kao i obrazovne kompetencije. „U obrascima se ogledaju različito doživljene kompetencije suočavanja sa stresom...” (Schaarschmidt.,2005:30). Profesionalna uloga učitelja (odgajatelja) neodvojiva je od njegove cjelokupne osobnosti. Specifična znanja i vještine koje se usvoje tijekom obrazovanja nisu garancija uspješnosti i zadovoljstva poslom. Stručna usavršavanja više su usmjerena na kognitivno nego na rad na sebi – osobni rast i razvoj koji unosi kvalitativne promjene u načinu doživljavanja svoje profesionalne uloge i osobnog reagiranja u profesionalnoj ulozi. Dovoljno dobar učitelj zna što dobro radi, prepoznaje što mu predstavlja problem te traži moguće načine za pozitivne promjene u svom načinu rada. Budući da je procjena određenih situacija uvijek pod utjecajem osjećaja, često su i kompetencije učitelja dovedene u pitanje. Iz mnogih istraživačkih studija o prevenciji stresa možemo pronaći brojne pomoćne strategije za prevenciju poslovnih zahtjeva. U učiteljskom poslu, Buchwald (2011) razlikuje tri područja prevencije stresa: Prevencija stresa kroz potporu misli, ideja i stavova; Prevencija kroz ciljane akcije i Prevencija stresa kroz tjelesno-emocionalno opuštanje (usp. Foro, 2011:254). Vrlo malo zanimanja zahtijeva tako svestrane kompetencije, kao što je to

posao učitelja. On uključuje profesionalne vještine, snažnu osobnu prisutnost i karizmu, fleksibilne reakcije na stalno promjenjive situacije, kao i intuitivni osjećaj, razumijevanje za potpuno različite osobnosti učenika, otpornost u konfliktnim situacijama i što je najvažnije – vodstvo (Bauer, 2008:51).

2.8.7. Značaj Samokompetencije učitelja

Kompetencije „jačanja vlastitih snaga (...) ili kako Oser to naziva „*kontrole vlastitog mentalnog proračuna*“, organizacije vlastitog stručnog usavršavanja, dinamički pozitivnog utjecanja na školski uspjeh“ (Oser, 2001:289), jednako su važne za stjecanje kao i usvajanje određenih didaktičkih koncepata. One su nužne i zbog prevelikih očekivanja od učitelja, kao i preopterećenja škole radnim zadaćama. Osnove teorije za takvo razmišljanje, koncepti su stresa, teorije modernosti, koncepti učinkovitost i sl. No upravo te kompetencije, ističe Oser, u povijesti obrazovanja učitelja su „kasni proizvod.“ Prilikom određivanja dubine usvojenosti ovih kompetencija, Oser je spojio standardne grupe 10 (*Škola i javnost*) i 11 (*Samokompetencija učitelja*) u jedan standard, ističući kako se one s jedne strane odnose na veću diskusiju o aspektima profesionalne ekonomije snage učitelja, a s druge strane jer ni sami autori nisu pronašli gradove za naobrazbu koji bi mogli potvrditi da u naobrazbu učitelja svjesno uključuju te sadržaje.

Ujedinjeni standard ovih dviju kompetencija glasi:

U svojoj izobrazbi sam naučio/la,

- kako se mogu zastupati želje škole i učiteljstva u odnosu na nadređene;
- kako određenim metodama samo i vanjskog vrednovanja uspješnost škole javno može biti predstavljena
- Kako se mogu učinkovito zaštititi od preopterećenja (burn-out-sindroma, cinizma, rezignacije)
- Kako si mogu sastaviti osobni program daljnjeg obrazovanja

Rezultati istraživanja pokazuju da o kompetencijama suočavanja s opterećenjima ispitanici svih razina, od predškolskog odgoja do srednje škole u najvećem postotku ništa nisu čuli (preko 70%) ili su o tome samo teoretski čuli (oko 50 %). Samo nešto manji postotak (manje od 20 %) svih učitelja susreo se s tim sadržajima, samo vježbom ili samo praktično (usp.

Oser, 2001:289, Figur 21 do 24). Kvalitetno poučavanje Anderson (2010) smatra najstresnijim. U tom smislu govori o uravnoteženom učitelju, koji kontrolira stres na način da zadovoljava svoje osnovne potrebe kao i potrebu za pripadanjem (važan je dio zajednice), potrebu za priznanjem (osjeća da ono što poučava ima svoju svrhu i smisao), potrebu za zabavom (ima pozitivan odnos prema poslu), ima razvijene profesionalne kompetencije koje mu pružaju osjećaj samopouzdanja te uspostavlja ravnotežu u svome životu organizirajući svoje vrijeme i energiju. Učitelj će svoj posao raditi kvalitetno i s zadovoljstvom samo onda ako uspije razviti personalnu kompetenciju i učiniti je ishodištem svih ostalih vrsta kompetencija (stručne, metodičke, socijalne i sl.).

2.8.8. Pedagoške kompetencije učitelja - pedagojsko shvaćanje kompetencija

Nakon revizije kurikulumu i uvođenja obrazovnih standarda kompetencija je zamijenila mjesto s dosadašnjim (ključnim) kvalifikacijama, no istovremeno postala instrument obrazovne politike. Papenkort (2014) ističe da je krajem 20.stoljeća pojam kompetencije u Europi stekao status „ključnog političkog i znanstvenog pojma u obrazovanju (...). Riječ kompetencija neprestano oscilira između političkog slogana i znanstvenog termina “ (Papenkort, 2014:27,37). Takvo shvaćanje zastupa i Palekčić (2014). On u svojim radovima razmatra odnos kompetencija i nastave iz dvije perspektive: perspektive obrazovne politike i pedagojske teorijske perspektive, ističući da su kompetencije „obrazovno-politički odgovor na promjene i izazove tržišta rada“ (Palekčić, 2014:8). U obrazovnoj politici raspravu o kompetencijama usmjeravaju dvije međunarodnopravne organizacije: Europska unija (EU) i Organizacija za gospodarsku suradnju i razvoj (OECD), a za usmjerenost obrazovnog sustava na kompetencije, dvije su od izuzetnog značaja: „Europski kvalifikacijski okvir za cjeloživotno učenje“ (European Qualification Framework for Lifelong Learning“, EQF) iz 2008. godine i publikacije međunarodnih istraživanja koje se provode svake tri godine u sklopu PISA – programa („Programme for International Student Assessment“, PISA²¹).

²¹ PISA istraživanja ili PISA testiranja međunarodna su istraživanja procjena znanja i vještina učenika pod pokroviteljstvom OECD-a. Osnovana su s ciljem ocjenjivanja razine obrazovanja među mladima u glavnim industrijskim zemljama.

Osnovni ciljevi PISA istraživanja usmjereni su na politiku obrazovanja, te se ono i provodi po nalogu pojedinih vlada. Obrazovni standardi, a time i kompetencije postaju sredstva za poboljšanje kvalitete obrazovanja (škole i nastave) i pripremaju mlade generacije za tržište rada. Rezultati od. postignuća „izravno su smješteni na ekonomski relevantnom sjecištu između obrazovnog i sustava zapošljavanja“ (Papenkort, 2014:27). U didaktičkom smislu dolazi do promjene paradigme: od sadržaja (input) k ishodima učenja (ili kompetencijama). Umjesto stavljanja težišta na poučavanje, ono se sada stavlja (prebacuje) na učenje (Palekčić, 2014, 2015; Papenkort, 2014). Obrazovna politika je prihvatila definiciju Weinerta²², iako je ona samo skup različitih obilježja, te prema njoj mnogi autori imaju kritičku distancu. Ne postoji jedinstvena definicija kompetencije (u singularu) nego samo različita shvaćanja kompetencija (plural) (...) Pojmu kompetencije nedostaju teorijske osnove.“ (Palekčić, 2014:9). Palekčić ističe da se kompetencija u pedagoškoj perspektivi kao *pedagoška* kompetencija nije razmatrala kao *pedagoški* pojam. Riječ kompetencija „nije domaći pojam pedagogije, a pogotovo to nije na način kako ga određuju druge znanosti i /ili obrazovna politika“ (Palekčić, 2015:343). „*Pedagojsko shvaćanje kompetencija pretpostavlja pedagojske teorijske spoznaje o socijalnom karakteru odgoja i nastavi kao formi odgoja* (...) Pedagojski pristupi pridonose poimanju ključnog pitanja: Kako se putem nastave odgaja i obrazuje, odnosno što (odgojnu) nastavu razlikuje od nastave orijentirane na (puke) kompetencije? (...) Nastava orijentirana na kompetencije nije nužno dobra ili uspješna nastava, a naročito nije odgojna²³“. (Palekčić, 2015:344-345). U bližoj povijesti pedagogije više je autora koji pišu i promišljaju o *pedagoškim* kompetencijama i *odgojnoj nastavi*. Heinrich Roth (1971:180; prema Palekčić, 2014:10) kompetencije shvaća „kao individualne sposobnosti u smislu dispozicija za djelovanje i prosuđivanje. Zrelost kao cilj odgoja Roth razumijeva kao kompetenciju, i to u trostrukom smislu: a) kao kao kompetenciju, tj. kao sposobnost moći za sebe djelovati na vlastitu odgovornost, b) kao predmetnu kompetenciju, tj.

²² Kompetencije su „kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kako bi riješili određene probleme kao i s tim povezane motivacijske, volitivne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama“. (Weinert, 2001:27/28).

²³ O odnosu odgoja i nastave, (posebice o „Herbartovoj teoriji odgojne nastave“), kao i o odnosu kompetencija i nastave upućujemo na poglavlja Sünkela, Rotha, Herbarta, Kocha i Schulza u knjizi: Palekčić, M. (2015), Pedagojska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju. Zagreb:Erudita.

kao sposobnost, moći donositi sudove i djelovati na raznim predmetnim područjima te tako biti nadležan za njih, c) kao socijalnu kompetenciju, tj. kao sposobnost donositi sudove i djelovati na socijalno, društveno i politički relevantnim predmetnim i društvenim područjima te tako biti nadležan za njih“. Kada je riječ o sposobnostima, Roth ne misli se samo na dispozicije za kognitivna postignuća. „Predmetna i socijalna kompetencija su *condicio sine qua non* samokompetencije ili razvijene sposobnosti za moralno djelovanje“. (Palekčić, 2014:10). Kompetencije su kao umijeće djelovanja povezane i sa znanjem, pa je tako i nastava (u pedagojskoj perspektivi) važan preduvjet stjecanja kompetencija. Temelj uspješnosti svakog odgojno-obrazovnog procesa (nastave) ogleda se u *kvaliteti nastavnika*, koju pokazuju njegove stečene kompetencije i način njihova razvijanja tj. stjecanja (Prange, 2005). Nastavno je osoblje odlučujuća veličina da bi se s uspjehom i na dulji rok ostvarile promjene odgojnog sustava. U novoj dikciji pedagoške programatike to znači: sve ovosi o kompetencijama nastavnog osoblja. One su poluga preko koje se sustav može usmjeravati i pitanje je kako ih odrediti i prenijeti tako da se pri tom primjenjuju vodeća načela profesionalizacije i evaluacije. Uobičajena riječ za tu zadaću glasi: *izobrazba nastavnika*. Ona je vjeran prijatelj svih nastojanja da se pedagogija ne shvati samo kao umijeće odgoja, već da se to umijeće postavi na pouzdanu znanstvenu osnovu. „Socijalnost nastave treba i dalje (iz pedagojske perspektive) promišljati i empirijski primjereno istraživati“ (Palekčić, 2015:348).

3. EMPIRIJSKI PRISTUP PROBLEMU

– kvantitativno istraživanje

3.1. Cilj(evi) i svrha istraživanja

Novija istraživanja o uzrocima nastavničkog stresa provedena su najvećim dijelom na uzorcima učitelja predmetne nastave ili srednjoškolskim profesorima, kako u svjetskoj literaturi tako i u Hrvatskoj te razmatraju stresne situacije jednopredmetnih učitelja, koji uz svoj predmet mogu, ali i ne moraju biti još i razrednici. Osnovna je svrha ovog istraživanja ispitati stresne situacije i načine suočavanja sa stresom kod učitelja razredne nastave koji osim što predaju više nastavnih predmeta, imaju i obaveze razrednika te se susreću s učenicima od najranije dobi i provode s njima gotovo pola radnog dana. U takvoj dnevnoj organizaciji postoje opterećenja koja pozitivno ili negativno utječu na razredno ozračje, tijekom nastave i ishode nastavnog procesa. Utvrđivanjem odnosa između izvora stresa i obrazaca reagiranja na stresne situacije cilj nam je otkriti koje su kompetencije učitelja od posebnog značaja za uspješno i kvalitetno nošenje s radnim opterećenjima te kako one utječu na osobno zadovoljstvo učitelja njihovom nastavničkom profesijom.

3.2. Metodologija za kvantitativni dio istraživanja

3.2.1. Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku učitelja i učiteljica razredne nastave prvog i četvrtog razreda u osnovnim školama u gradu Zagrebu. U 17 osnovnih škola formiran je uzorak prigodnog tipa od 105 učitelja i učiteljica. Terenski rad proveden je tijekom listopada 2012. godine. Struktura uzorka prikazana je u tablici 1²⁴.

²⁴Zbog velikog broja prikaza rezultata, u empirijskom dijelu istraživanja numeriranje ilustracija (tablica i slika) započinje od broja 1.

3.2.2. Postupak istraživanja

U kvantitativnom dijelu istraživanja, empirijski podatci prikupljeni su metodom ankete tj. primjenom konstruiranog anketnog upitnika. Prije samog istraživanja provedeno je preliminarno istraživanje na uzorku od 30 učitelja, kako bi se provjerila pogodnost takvog instrumenta za definirani cilj istraživanja. Svrha je preliminarnog istraživanja provjera smislenosti, pristupačnosti, funkcionalnosti i razumljivosti mjernih instrumenata te trajanje ispunjavanja upitnika. Istraživanje je provedeno prema utvrđenom planu i sukladno dogovoru s potencijalnim ispitanicima i njihovim školama.

Anketiranje je provedeno tehnikom „lice u lice“, a prije ispunjavanja ankete ispitanicima je objašnjena svrha istraživanja, anonimnost ispitanika te korištenje prikupljenih podataka u svrhu izrade znanstvenog rada autorice doktorata.

3.2.3. Obrada podataka – Inferencijalna analiza

Za odabir adekvatnog testa u inferencijalnom dijelu analize, također je provjerena normalnost distribucija kreiranih aditivnih skala pomoću Kolmogorov-Smirnov testa. Raspon mogućih rezultata određene skale (i podskale) te pridružene mjere centralne tendencije, raspršenja, asimetrije i spljoštenosti navedene su u poglavlju o rezultatima. Aritmetičkim sredinama pridruženi su 95%-tni intervali pouzdanosti, a medijanima interkvartilna raspršenja. U inferencijalnom dijelu analize rezultata, prvenstveno su korišteni parametrijski testovi ako su zadovoljeni elementarni kriteriji (normalno distribuirana kontinuirana zavisna varijabla, ali i homogenost varijanci i podjednaka veličina podskupina klasifikatorske varijable kod analize varijance). Sve hipoteze testiranja pojedinih varijabli postavljene su kao nulte, stoga je korišteno očitavanje p-vrijednosti za dvosmjernu signifikantnost (two-tailed). Za provjeru hipoteza o razlici prosjeka prema dvogrupnim klasifikatorskim varijablama nezavisnog sklopa korišten je t-test za nezavisne poduzorke, uz Leveneov test provjere homogenosti varijanci. Ukoliko klasifikatorska varijabla sadrži više od dvije podgrupe, korištena je jednostavna jednosmjerna analiza varijance. Pritom je također korišten Leveneov test za homogenost varijanci kao jedan od kriterija za legitiman pristup analizi varijance. Kao post-hoc test multiple komparacije, kod analize varijance korišten je Scheffeov test. Parametrijski testovi najvećim su dijelom korišteni za razlike na skalama i podskalama koje zbog aditivnog

karaktera, predstavljaju kontinuirane zavisne varijable. Za interpretaciju statistički značajnih nalaza korištena je aritmetička sredina.

U slučajevima kada kriteriji za parametrijske testove nisu zadovoljeni, korištene su neparametrijske inačice analize varijance (ANOVA) i t-testa tj. Mann-Whitney U-test i Kruskal-Wallis test. Neparametrijski postupak koji omogućuje usporedbu rezultata odvojenih skupina sudionika jest Mann-Whitneyev test (Cohen i sur., 2007). Mann-Whitneyjev test jest neparametrijska alternativa t-testu za nezavisne uzorke (Pallant, 2001). Umjesto uspoređivanja srednjih vrijednosti dvaju grupa kao u slučaju t-testa, Mann-Whitney test zapravo uspoređuje medijane. Pretvara rezultate s kontinuirane skale u rangove unutar dvije grupe. Potom procjenjuje statistički značajne razlike rangova tih grupa. Također, polazilo se od nulte hipoteze pri svakom testiranju. U slučaju odbacivanja nulte hipoteze o nepostojanju razlike između podskupina klasifikatorske varijable kod Kruskal-Wallis testa, daljnje analize razlike između parova podskupina napravljene su Mann-Whitney U testom. Neparametrijski testovi korišteni su kod skala koje nisu zadovoljavale kriterije za parametrijske testove te kod analize pojedinačnih varijabli obaju instrumenata, jer su testne varijable ordinalnog tipa te u velikoj većini nisu normalno distribuirane. Za interpretaciju statistički značajnih nalaza korišteni su medijani, ali i aritmetička sredina kao dodatno pomagalo.

Analiza određenih varijabli zahtijevala je korištenje χ^2 testa. Primjerice, pojedinačna analiza varijabli iz skale pedagoških kompetencija s varijablom „želje za promjenom posla“ iz CISS instrumenta. Univerzalna nulta hipoteza za testiranja navedenog dijela analize glasi: Nema povezanosti između određene kategorije varijable kompetencije i varijable o želji za promjenom posla. Ukoliko odbacimo nultu hipotezu, relacije među kategorijama tih dviju nominalnih varijabli prikazat ćemo kontingencijskom tablicom, pri čemu varijablu želje za promjenom posla smatramo zavisnom varijablom te ćemo shodno tome interpretirati odgovarajuće postotke. Pritom je pet stupnjeva procjene varijabli prekodirano u manji broj kategorija kako bismo izbjegli problem „mršavih“ ćelija koje bi, uz raspoloživu veličinu uzorka, zasigurno bile prisutne. Za mršave ćelije korišteno je tzv. „meko pravilo“ prema kojemu smatramo provedbu hi-kvadrat testa validnim, ako manje od 20% ćelija u tablici ima teorijsku frekvenciju manju od 5. Jačina povezanosti izražena je Cramerovim V koeficijentom asocijacije uz istu razinu rizika kao i kod χ^2 testa.

Sve odluke o odbacivanju nulte hipoteze provedene su uz 5% rizika. Statistička obrada podataka učinjena je pomoću statističkog paketa SPSS Statistics v17.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA), a grafički prikazi pomoću Microsoft Excela 2010.

3.2.4. Anketni upitnik, mjerni instrumenti i kreiranje skale

Nezavisni sklop anketnog upitnika čini pet varijabli: spol, dob, godine radnog staža i razred u kojem ispitanik predaje. Varijabla dobi u našem je uzorku u potpunosti komplementarna s varijablom radnog staža ($r=0,96$), dok spol nije predstavljao relevantnu varijablu analize jer prevladavaju učiteljice (99/105; 94%). Peta varijabla nezavisnog sklopa ujedno je i posljednja čestica drugog instrumenta (suočavanje sa stresom) te glasi: "Poželim promijeniti posao jer smatram da se moje kompetencije ne cijene dovoljno". Anketni upitnik završava otvorenim pitanjem o stresu u učiteljskom poslu.

Zavisni sklop čine dva instrumenta: instrument izvora stresa (SINS) i instrument suočavanja sa stresom (CISS). Oba instrumenta prema svojim teorijskim postavkama i metrijskim karakteristikama mogu funkcionirati kao skala Likertova tipa. Osim deskriptivne i inferencijalne analize pojedinih varijabli obaju instrumenta, također su kreirane skale (i podskale) u obliku aditivnih varijabli. Primjerice, kreiramo li aditivnu skalu zbrajanjem rezultata na svim varijablama koje tvore instrument izvora stresa, dobit ćemo skalu stresa na kojoj veći rezultat ispitanika ukazuje na veći stupanj/prisutnost stresa u radu. Kreiranje aditivnih varijabli za sadržajne podskale načinjeno je prema danim „ključevima“ autora koji su već proveli validaciju instrumenta na području Hrvatske.²⁵ Zbog svrhe kvantitativnog dijela istraživanja, ali i zbog tipa i veličine uzorka, na podacima nije provedena faktorska analiza. Za svaku kreiranu skalu i podskalu provjerena je pouzdanost metodom interne konzistencije. Za odabir adekvatnog testa u inferencijalnom dijelu analize, također je provjerena normalnost distribucija kreiranih aditivnih skala pomoću Kolmogorov-Smirnov testa. Raspon mogućih rezultata određene skale (i podskale) te pridružene mjere centralne tendencije, raspršenja, asimetrije i spljoštenosti navedene su u poglavlju o rezultatima. Aritmetičkim sredinama pridruženi su 95%-tni intervali pouzdanosti, a medijanima poluinterkvartilna raspršenja.

²⁵ Mikulandra i Sorić (2004) za SINS i Sorić i Proroković (2002) za CISS instrument.

3.2.4.1. SINS instrument (izvori stresa)

Instrument izvora (SINS) konstruirao je Borg (1991; prema Boyle i sur., 1995), a prijevod i doradu izvršile su Mikulandra i Sorić (2004). Dorada je u vidu nadodanih pet čestica za koje se pretpostavlja da predstavljaju potencijalne izvore stresa za učitelje u Hrvatskoj.²⁶ Za potrebe ovog istraživanja načinjena je imanja modifikacija.²⁷ Pridružena ordinalna skala procjene sastoji se od pet stupnjeva (uopće nije stresno/vrlo malo stresno/umjereno stresno/jako stresno/vrlo jako stresno). U konačnici, instrument sadrži 25 čestica i dodatnu česticu otvorenog tipa.

Prva skala, tzv. skala ukupnog stresa predstavlja aditivnu varijablu načinjenu od svih varijabli stresa, na kojoj veći rezultat ispitanika ukazuje na veći stupanj/prisutnost stresa u radu. Cronbachov alfa koeficijent pouzdanosti iznosi 0,88 (item-total korelacije između 0,19 i 0,73), a distribucija je rezultata normalno distribuirana prema Kolmogorov-Smirnovom testu ($p=0,20$). Preostale tri skale, sadržajno su zaokružene podskale kreirane prema rezultatima faktorske analize kod Mikulandre i Sorić (2004). To su sljedeće podskale: neprimjereno ponašanje učenika (N), radno opterećenje (R) i potreba za profesionalnim priznanjem (P)²⁸ (dodatak5). Parametri su skala sljedeći: skala neprimjernog ponašanja učenika nije normalno distribuirana (Kolmogorov-Smirnov test, $p=0,00$) uz pouzdanost prema Cronbachovom alfa 0,64 (item-total korelacije između 0,33 i 0,49); skala radnog opterećenja normalno je distribuirana (Kolmogorov-Smirnov test, $p=0,07$) uz pouzdanost 0,75 (item-total korelacije između 0,30 i 0,61); skala potrebe za profesionalnim priznanjem normalno je distribuirana (Kolmogorov-Smirnov test, $p=0,09$) uz pouzdanost 0,78 (item-total korelacije između 0,13 i 0,69).

²⁶ Odnosi se na čestice „nemogućnost djelovanja na donošenja zakona i odluka koje se direktno tiču nastavničkog posla“, „Jednoličnost posla“, „Slaba mogućnost uvođenja inovacija“, „Bučni učenici“ i „nemogućnost profesionalnog usavršavanja“.

²⁷ Izbačena je čestica „Bučni učenici“, a od čestice „Nemogućnost posvećivanja učenicima pojedinačno zbog nedostatka vremena“ napravljene su dvije nove: „Nedostatak vremena za rad s djecom s posebnim potrebama“ i „Nedovoljna stručnost za rad s djecom s posebnim potrebama“.

²⁸ Varijable koje sačinjavaju navedene skale su označene slovima (N), (R) i (P) u prilogu 5. Rezultati SINS instrumenta i naznake čestica za sadržajne podskale (P/N/R).

3.2.4.2. CISS instrument (suočavanje sa stresom)

Za suočavanje sa stresom korišten je Endlerov i Parkerov CISS instrument u prijevodu Sorićeve (2002). Uzimajući u obzir psihometrijske probleme većine postojećih skala, Endler i Parker (1990; prema Sorić/Proroković, 2002) pokušali su kreirati pouzdanu i valjanu multidimenzionalnu mjeru suočavanja: *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS)*. Odlučili su se za tzv. interindividualni pristup, odnosno za mjeru stilova suočavanja kod stabilnih karakteristika ličnosti. Upitnik sadrži 48 čestica podijeljenih u tri subskale: Suočavanje usmjereno na emocije, Suočavanje usmjereno na problem (zadatak) i Suočavanje izbjegavanjem (ova subskala se dijeli u dvije: Distrakcija i Socijalna diverzija). Serijom istraživanja na različitim uzorcima (nastavnici, studenti, prognanici, povratnici, vojnici) provjerene su psihometrijske karakteristike upitnika, adaptiranog za hrvatsku populaciju (Sorić, 2002).²⁹ Instrumentu je pridružena ordinalna skala procjene od pet stupnjeva (uopće ne/pretežno ne/i da i ne/pretežno da/u potpunosti da).

U ovom istraživanju, za CISS instrument nije bilo potrebno kreirati aditivnu skalu od svih čestica, nego samo pojedinačne sadržajne podskale prema kojima možemo odrediti koju strategiju (kao skupinu aktivnosti/ponašanja) u većoj ili manjoj mjeri preferiraju anketirani ispitanici. Također, naredne su skale kreirane zbrajanjem rezultata svih ispitanika na varijablama koje su odabrane prema ključu dobivenom faktorskom analizom u prijašnjim validacijskim istraživanjima. Podskala „Na zadatak usmjereno suočavanje“ normalno je distribuirana (Kolmogorov-Smirnov test, $p=0,18$) uz Cronbachov koeficijent pouzdanosti vrijednosti 0,81 i item-total korelacije između 0,22 i 0,61. Podskala „na emocije usmjereno suočavanje“ također je normalno distribuirana, (Kolmogorov-Smirnov test, $p=0,20$) uz Cronbachov alfa vrijednosti 0,84 i item-total korelacije između 0,21 i 0,70). Treća sadržajna podskala tj. „na izbjegavanje usmjereno suočavanje“ normalno je distribuirana (Kolmogorov-Smirnov test, $p=0,20$) uz Cronbachov alfa vrijednosti 0,81 i item-total korelacije između 0,15 i 0,65. Sve tri kreirane skale nastale su od jednakog broja varijabli pa imaju jednak raspon

²⁹ „...Faktorska struktura originalnog upitnika ponovila se i u većini naših istraživanja, a i u slučaju kad nije u cjelosti potvrđena dobiveni su psihološki interpretabilni faktori čija je pouzdanost tipa unutarnje konzistencije bila najčešće vrlo visoka. S toga bi prilikom primjene ovog upitnika trebalo voditi računa o uzorku na kojem se primjenjuje i situacijskim faktorima u datom trenutku ispitivanja.“ (Sorić, 2002:147).

rezultata (od 16 do 80). Zbog toga možemo direktno usporediti aritmetičke sredine skala kako bismo deskriptivno procijenili koje strategije u suočavanju sa stresom naši ispitanici više preferiraju.

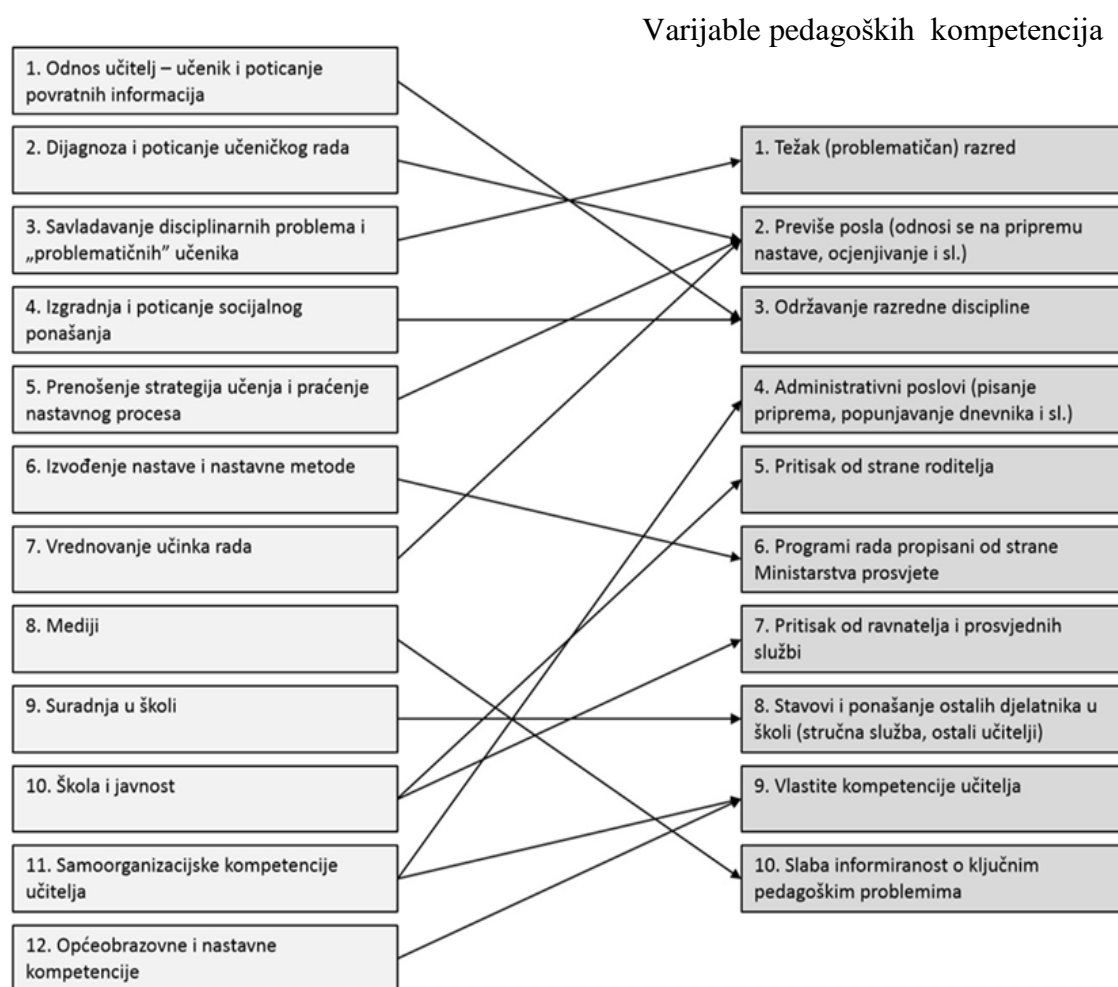
3.2.4.3. Skala pedagoških kompetencija

U svrhu ovog istraživanja kreirana je dodatna aditivna skala, tzv. „skala pedagoških kompetencija“ (slika 1). Polazeći od tematske klasifikacije pedagoških standarda prema Oseru (2001:216), svakoj pojedinoj skupini standarda pripadaju određene pedagoške kompetencije. Drugim riječima, da bi učitelji uspjeli savladati propisane standarde tj. određene zadaće (situacije) koje su ponekad stresne, potrebna im je uspješna naobrazba/edukacija. Ukoliko je ona manjkava ili nedostatna, standardi mogu postati stresne situacije za učitelje. Oser izjednačava pojam standarda s profesionalnim kompetencijama kao i s njihovim optimalnim postignućem. Prema Oseru (1997:26), standardi su definirani kao „profesionalne kompetencije koje zadovoljavaju visoke kriterije kvalitete“. Oser ističe da su u cilju postizanja standarda važna dva aspekta: visoko profesionalne kompetencije i baza znanja, kao i njihovo stvarno i optimalno izvršenje ili postignuće. Temeljna je pretpostavka našeg razmatranja, da iz konteksta određenih varijabli o izvorima stresa možemo identificirati (ne)dostatnost pedagoških kompetencija (standardanih grupa) prema sljedećoj relaciji: ako je određena situacija procijenjena kao stresna, postoji velika vjerojatnost da je posrijedi nedostatak određene kompetencije potrebne za nošenje s tom situacijom tj. naobrazba (edukacija) tih standarda učiteljima nije bila dostatna tijekom njihovog obrazovanja. Varijable koje ulaze u analizu pedagoških kompetencija jesu:

- 2. Težak (problematičan) razred
- 9. Previše posla (npr. priprema za nastavu, ocjenjivanje i sl.)
- 11. Održavanje razredne discipline
- 12. Administrativni poslovi (npr. pisanje priprema, popunjavanje dnevnika i sl.)
- 13. Pritisak od strane roditelja
- 14. Programi rada propisani od strane Ministarstva prosvjete (Nastavni plan i program)
- 18. Pritisak od ravnatelja i prosvjetnih službi
- 19. Stavovi i ponašanja ostalih djelatnika u školi (stručna služba, ostali učitelji)
- 23. Vlastite kompetencije (nedovoljne za reagiranje na pritiske na poslu)
- 24. Slaba informiranost o ključnim pedagoškim problemima

Na temelju navedenih deset varijabli napravljena je skala pedagoških kompetencija (slika 1). Mogući rezultati u rasponu su od 10 do 50 pri čemu veći rezultati, osim što ukazuju na veći stupanj stresa, ukazuju i na veću nedostatnost pedagoških kompetencija. Cronbachov alfa koeficijentst zadovoljavajući tj. iznosi 0,85. Item-total korelacije kreću se od 0,37 do 0,63. Brisanjem neke od varijabli, ne povećava se koeficijent pouzdanosti.

Raspored standarda prema
tematskim skupinama (Oser, 2001:230)



Slika 1. Usporedba standarda (kompetencija) prema Oseru i varijabli pedagoških kompetencija preuzetih iz izvora stresa

Tablica 1. Struktura uzorka

		N	(%)
Spol	Muški	6	(5,7)
	Ženski	99	(94,3)
Ukupno		105	(100,0)
		N	(%)
Razred	1. razred	56	(53,3)
	4. razred	49	(46,7)
Ukupno		105	(100,0)
		N	(%)
Radni staž	do 10 godina	24	(23,1)
	11 do 20 godina	38	(36,5)
	21 do 30 godina	35	(33,7)
	više od 30 godina	7	(6,7)
Ukupno		105	(100,0)
		N	(%)
Želja za promjenom posla	Ne	64	(61,2)
	Ne mogu procijeniti	20	(18,4)
	Da	21	(20,4)
	Ukupno	105	(100,0)

Tablica 2. Skala pedagoških kompetencija

	N	Min	Max	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Zakrivljenost	Spljoštenost	CI = .95
Skala stresa	105	14	49	32,9	7,2	-0,02	-0,5	$31,5 \leq \mu \leq 34,3$

3.3. PRIKAZ REZULTATA EMPIRIJSKIH ISTRAŽIVANJA

3.3.1. STRESNE SITUACIJE U ŠKOLI – IZVORI STRESA

Rezultate ćemo prikazati u dva osnovna koraka. Prvo ćemo analizirati distribucije rezultata pojedinih varijabli s naglaskom na varijable kod kojih je istaknut izrazitiji stupanj stresa, a potom ćemo analizirati postojanje razlika u rezultatima tih varijabli s obzirom na varijable nezavisnog sklopa. Drugi dio prikaza rezultata odnosi se na analizu kreiranih skala i razliku u prosjecima rezultata tih skala prema varijablama nezavisnog sklopa.

3.3.1.1. Prvi dio prikaza rezultata: Distribucije varijabli s obzirom na stupanj stresnosti

Pomnijim uvidom u tablicu 3. vidljivo je da uvelike prevladavaju gaussovske ili desno asimetrične distribucije rezultata. Velik broj varijabli ima aritmetičku sredinu preko vrijednosti 3. Od posebne su važnosti desno asimetrične varijable koje ukazuju da ispitanici te situacije procjenjuju jako ili izrazito stresnima. To su varijable 2., 3., 4., 8., 9., 10., 12., 13., 15., 16., 17., 20.³⁰ Sadržajno gledano, većina tih varijabli opisuje institucionalne okvire i uvjete tj. njihove nedostatke u učiteljskom poslu. Također, na većinu tih izvora stresa, učitelji nemaju direktni svakodnevni utjecaj jer je riječ o izvorima stresa za koje odgovornost snose više instance (plaća, administrativni poslovi, utjecaj na plan/program rada, itd.) ili je riječ o situacijama u kojima su učenici i njihovi roditelji zahtjevniji. Od izvora stresa koji se u većoj mjeri temelje na subjektivnoj procjeni rada ili svojevrsnom zadovoljstvu radom, ističu se varijable odgovornosti za učenike, nedostatka priznanja za vlastiti rad te nedostatka stručnosti i vremena za rad s djecom s posebnim potrebama.

³⁰ Broj varijable je naveden prema broju u tablici 3.

Tablica 3. Tablični prikaz svih varijabli izvora stresa

		Uopće nije stresno	Vrlo malo stresno	Umjereno stresno	Jako stresno	Vrlo jako stresno		
Broj	Varijabla	1	2	3	4	5	\bar{X}	S
1	Slabi izgledi za napredovanje (nemogućnost stvaranja karijere).	13,5	23,1	48,1	9,6	5,8	2,71	1,01
2	Težak (problematičan) razred.	4,8	11,4	29,5	27,6	26,7	3,60	1,14
3	Nedostatak priznanja za dobar rad, tj. podučavanje.	1,9	14,4	37,5	33,7	12,5	3,40	,95
4	Odgovornost za učenike (npr. za njihovu uspješnost na ispitu).	3,8	4,8	37,1	37,1	17,1	3,59	,96
5	Slaba mogućnost izražavanja vlastite kreativnosti na poslu.	14,6	12,6	45,6	23,3	3,9	2,89	1,05
6	Prekratki periodi odmora između školskih sati.	21,9	28,6	35,2	9,5	4,8	2,47	1,08
7	Loš odnos učenika prema radu.	0,0	13,5	40,4	40,4	5,8	3,38	,79
8	Neadekvatna plaća.	1,9	3,8	15,2	35,2	43,8	4,15	,95
9	Previše posla (npr. priprema za nastavu, ocjenjivanje i sl.).	1,0	7,6	34,3	32,4	24,8	3,72	,96
10	Veliki razredi (prevelik broj učenika).	7,6	7,6	21,9	37,1	25,7	3,66	1,17
11	Održavanje razredne discipline.	7,6	17,1	38,1	24,8	12,4	3,17	1,10
12	Administrativni poslovi (npr. pisanje priprema, popunjavanje dnevnika i sl.).	1,9	14,3	30,5	29,5	23,8	3,59	1,06
13	Pritisak od strane roditelja.	1,0	11,4	26,7	29,5	31,4	3,79	1,04
14	Programi rada propisani od strane Ministarstva prosvjete (Nastavni plan i program).	2,9	15,2	43,8	17,1	21,0	3,38	1,07
15	Nedostatak vremena za rad s djecom s posebnim potrebama.	1,9	6,7	25,7	38,1	27,6	3,83	,98
16	Nedovoljna stručnost za rad s djecom s posebnim potrebama.	3,8	7,6	29,5	33,3	25,7	3,70	1,06
17	Loši materijalni uvjeti za rad (opremljenost učionice, dvorane).	2,9	3,8	36,2	33,3	23,8	3,71	,97
18	Pritisak od ravnatelja i prosvjetnih službi.	17,1	16,2	27,6	21,9	17,1	3,06	1,33
19	Stavovi i ponašanja ostalih djelatnika u školi (stručna služba, ostali učitelji).	17,1	21,9	34,3	19,0	7,6	2,78	1,17
20	Nemogućnost djelovanja na donošenje zakona i odluka koje se direktno tiču učiteljskog posla.	1,9	2,9	30,8	34,6	29,8	3,88	,94
21	Slaba mogućnost uvođenja inovacija.	4,8	11,4	45,7	32,4	5,7	3,23	,90
22	Nemogućnost profesionalnog usavršavanja.	8,7	15,5	41,7	23,3	10,7	3,12	1,08
23	Vlastite kompetencije (nedovoljne za reagiranje na pritiske na poslu).	9,7	23,3	35,0	27,2	4,9	2,94	1,05

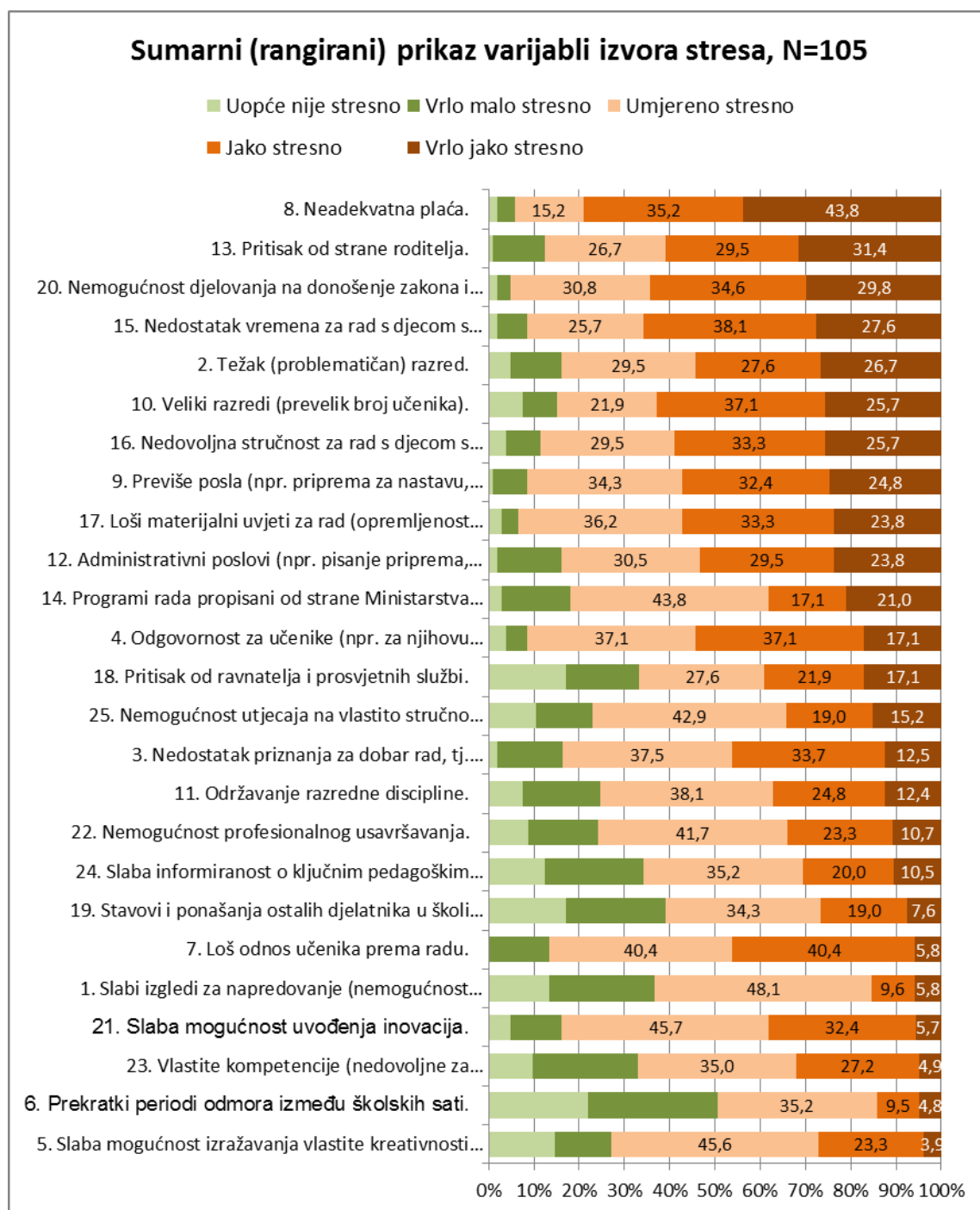
24	Slaba informiranost o ključnim pedagoškim problemima.	12,4	21,9	35,2	20,0	10,5	2,94	1,16
25	Nemogućnost utjecaja na vlastito stručno usavršavanje (npr. na izbor teme, mjesta i vremena održavanja i sl.).	10,5	12,4	42,9	19,0	15,2	3,16	1,15

Ako rangiramo varijable prema iskazanom jakom i vrlo jakom stresu (grafikon 1), vidljivo je da adekvatna plaća predstavlja najveći izvor stresa s procjenom većom od 70% ukoliko sumiramo obje kategorije skale procjene, tj. više od 40% ispitanika neadekvatnost plaće smatra vrlo jakim izvorom stresa. Navedeni rezultat potrebno je tumačiti u kontekstu tadašnje socio-političke klime koja je proizvela značajnu nesigurnost za djelatnike obrazovnog sustava, uslijed neefikasnog dijaloga između izvršne vlasti i sindikata prosvjetnih radnika. Izvršna je vlast u nekoliko navrata najavljivala „rezove“ u proračunu koji bi se direktno reflektirali na odveć niske plaće učitelja. Iza neadekvatne plaće kao izvora stresa, nastavlja se pritisak roditelja, nedostatak vremena ili stručnosti za rad s djecom s posebnim potrebama, problematičan ili veliki razred, previše posla, materijalni uvjeti rada te administrativni poslovi. Više od 50% ispitanika sve navedene situacije procijenilo je jako ili izrazito stresnima. Vidljivo je da većina izvora stresa izvorište ima u strukturalnim problemima obrazovnog sustava, ali je uočljiva i dodatna zahtjevnost i kompleksnost predavanja u razredu koji je prevelik, problematičan ili zahtjeva dodatne kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama. Drugi dio grafa 1. prikazuje rezultate ispitanika za određene situacije u kojima su procjene jakog ili vrlo jakog stresa manje od 50%. Međutim, u tim varijablama postupno postaje prevalentna srednja kategorija skale procjene (umjereno stresno). Stoga nije opravdano zaključiti, da osim gore navedenih situacija, sve ostale ne predstavljaju stres, već se procjene koncentriraju oko umjerenog stresa.³¹

³¹ Dodatni argument o sveukupnom (umjerenom) intenzitetu stresa učiteljskog posla, neovisno o pojedinom izvoru stresa, dobit ćemo analizom skale izvora stresa.

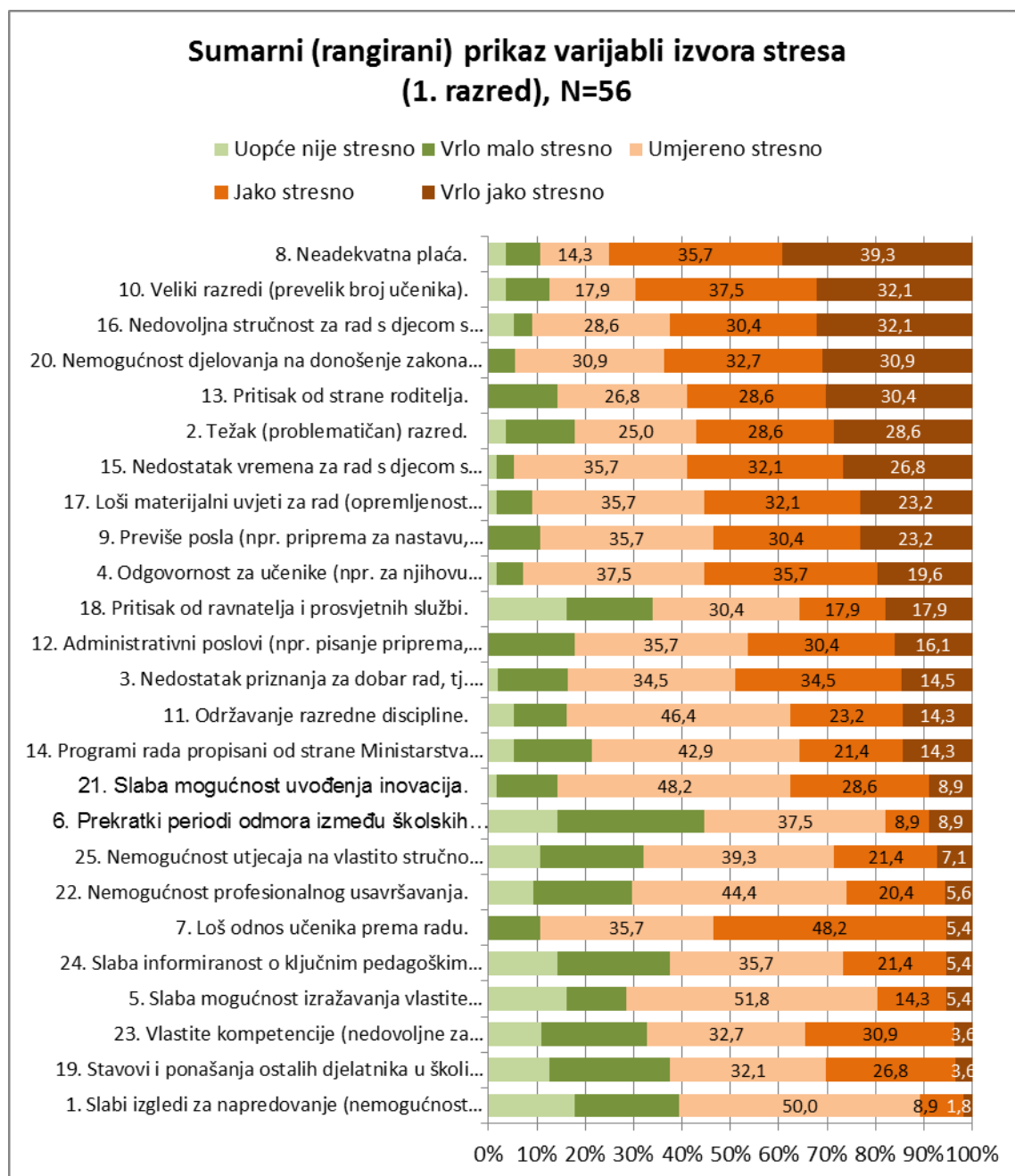
Interpretacijski zanimljiv par čine varijable „Odgovornost za učenike“ i „Loš odnos učenika prema radu.“ Na obje varijable ispitanici su podjednako procijenili ove sadržaje jako stresnima i umjereno stresnima (oko 40 posto za svaki od stupnjeva procjene na obje varijable). Oba rezultata moguće je interpretirati u pozitivnom svjetlu jer uslijed niza situacija koje učiteljima otežavaju rad, čine ga nesigurnim i u izvjesnoj mjeri stresnim i dalje postoji elementarna briga za učenike i njihovo usvajanje znanja, bez obzira što ovaj zaključak izvodimo iz konteksta procjene stresa (grafički prikaz pojedinačnih varijabli izvora stresa vidi u prilogu 6).

Grafikon 1. Grafički (sumarni) prikaz varijabli stresa za oba razreda

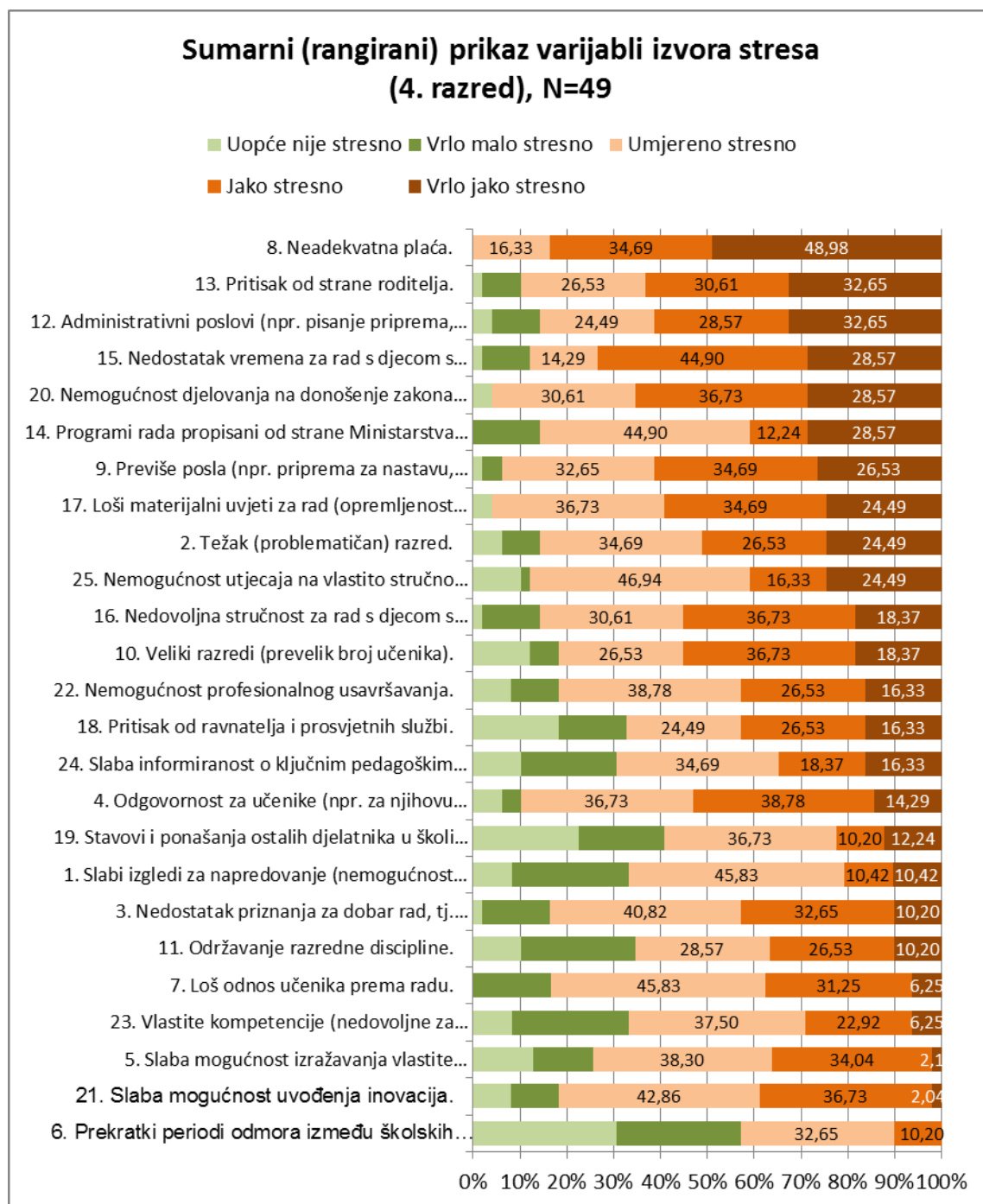


Učitelji prvih i četvrtih razreda procjenjuju određene varijable podjednako stresno no istovremenom usporedbom prosjeka varijabli stresa prema razredu, uočljive su razlike između određenih varijabli (tablica 4; grafikoni 2, 3 i 4). Tako učitelji koji predaju u četvrtom razredu iskazuju veću stresnost na varijablama *Loši materijalni uvjeti*, *Slaba informiranost o ključnim pedagoškim problemima* te *Pritisak od strane roditelja*, dok su učitelji prvih razreda više zaokupljeni individualnom pristupu učenicima, uočavanju njihovih posebnosti a kao izvore stresnih situacija navode varijable: *Preveliki broj učenika u razredu*, *Nedovoljna stručnost za rad s djecom s posebnim potrebama*, *Slaba mogućnost uvođenja inovacija* te *Prekratki odmori između školskih sati*. S obzirom da učenici prvog razreda u prvom obrazovnom razdoblju nemaju ocjene učitelji prvih razreda oslobođeni su takovog načina vrednovanja, što im ostavlja više vremena za organizaciju nastave, a također imaju i manji pritisak od strane roditelja koji kod učenika četvrtih razreda posvećuju veliku pažnju na uspjeh i ocjene svoje djece koja prelaze u predmetnu nastavu. Tijekom četiri godine učitelji upoznaju svoje učenike te znaju kojim metodama i oblicima rada postižu bolje rezultate, što kod učitelja četvrtih razreda postaje olakšavajuća okolnost u planiranju i organizaciji nastavnog rada. Isto tako, do četvrtog razreda učenici su kompetentniji da veći dio posla mogu odraditi sami, npr. znaju čitati, pisati i brži su u rješavanju zadataka. Jedan je od razloga manje opterećenosti učitelja četvrtih razreda u smislu uštede vremena za pripremu nastave i činjenica da pojedine nastavne predmete (npr. engleski jezik, tjelesni zdravstvenukulturu, glazbenukulturu i sl.) predaju predmetni učitelji. Iz tih su razloga učitelji četvrtih razreda više zaokupljeni problematikom uvjeta rada, lošim nastavnim planom i programom, nego održavanjem discipline i nedostatkom vremena , što je slučaj kod učitelja prvih razreda, koji se moraju posvetiti svakom učeniku sve dok ga ne osposobe za samostalni rad, a isto tako istraživati i iskušavati primjerene metode i oblike rada koji kod učenika dovode do dobrih rezultata i boljeg uspjeha.

Grafikon 2. Sumarni grafički prikaz svih varijabli za 1. Razred



Grafikon 3. Sumarni grafički prikaz svih varijabli za 4. Razred



Tablica 4. Istovremena usporedba prosjeka varijabli stresa prema razredima

Varijabla	Broj varijable	\bar{X} (1. razred)	\bar{X} (4. razred)
Slabi izgledi za napredovanje (nemogućnost stvaranja karijere).	1	2,55	2,90
Težak (problematičan) razred.	2	3,64	3,55
Nedostatak priznanja za dobar rad, tj. podučavanje.	3	3,45	3,35
Odgovornost za učenike (npr. za njihovu uspješnost na ispitu).	4	3,66	3,51
Slaba mogućnost izražavanja vlastite kreativnosti na poslu.	5	2,80	3,00
Prekratki periodi odmora između školskih sati.	6	2,68	2,22
Loš odnos učenika prema radu.	7	3,48	3,27
Neadekvatna plaća.	8	4,00	4,33
Previše posla (npr. priprema za nastavu, ocjenjivanje i sl.).	9	3,66	3,80
Veliki razredi (prevelik broj učenika).	10	3,86	3,43
Održavanje razredne discipline.	11	3,30	3,02
Administrativni poslovi (npr. pisanje priprema, popunjavanje dnevnika i sl.).	12	3,45	3,76
Pritisak od strane roditelja.	13	3,75	3,84
Programi rada propisani od strane Ministarstva prosvjete (Nastavni plan i program).	14	3,23	3,55
Nedostatak vremena za rad s djecom s posebnim potrebama.	15	3,79	3,88
Nedovoljna stručnost za rad s djecom s posebnim potrebama.	16	3,80	3,57
Loši materijalni uvjeti za rad (opremljenost učionice, dvorane).	17	3,68	3,76
Pritisak od ravnatelja i prosvjetnih službi.	18	3,04	3,08
Stavovi i ponašanja ostalih djelatnika u školi	19	2,84	2,71

(stručna služba, ostali učitelji).

Nemogućnost djelovanja na donošenje zakona i odluka koje se direktno tiču učiteljskog posla.	20	3,89	3,86
Slaba mogućnost uvođenja inovacija.	21	3,30	3,14
Nemogućnost profesionalnog usavršavanja.	22	2,93	3,33
Vlastite kompetencije (nedovoljne za reagiranje na pritiske na poslu).	23	2,95	2,94
Slaba informiranost o ključnim pedagoškim problemima.	24	2,80	3,10
Nemogućnost utjecaja na vlastito stručno usavršavanje (npr. na izbor teme, mjesta i vremena održavanja i sl.).	25	2,93	3,43

3.3.1.2. Drugi dio prikaza rezultata: Pojedinačna analiza varijabli stresa

3.3.1.2.1. S obzirom na razred

Uz 5% rizika testirali smo nultu hipotezu prema kojoj nema razlike u „prosjeku“³² između ispitanika koji predaju u prvim i četvrtim razredima. Testirajući rezultate svake pojedine varijable s obzirom na razred u kojem učitelji predaju, nultu hipotezu odbacili smo kod dvije varijable: „*Nemogućnost utjecaja na vlastito stručno usavršavanje*“ ($p=0,04$) i „*Nemogućnost profesionalnog usavršavanja*“ ($p=0,02$). U oba slučaja ispitanici koji predaju u četvrtom razredu procjenjuju višu razinu stresa uslijed situacije navedene u tim varijablama (tablice 5, 6).

³² Formalno ovdje bismo govorili o medijanu jer koristimo neparametrijske testove koje se baziraju na rangovima, a ne aritmetičkim sredinama. Stoga se kao mjera centralne tendencije koristi medijan. Međutim, za obje varijable je medijan jednake vrijednosti ($Mdn=3,0$) stoga ipak koristimo aritmetičku sredinu, ali uz nužno „ogrđivanje“.

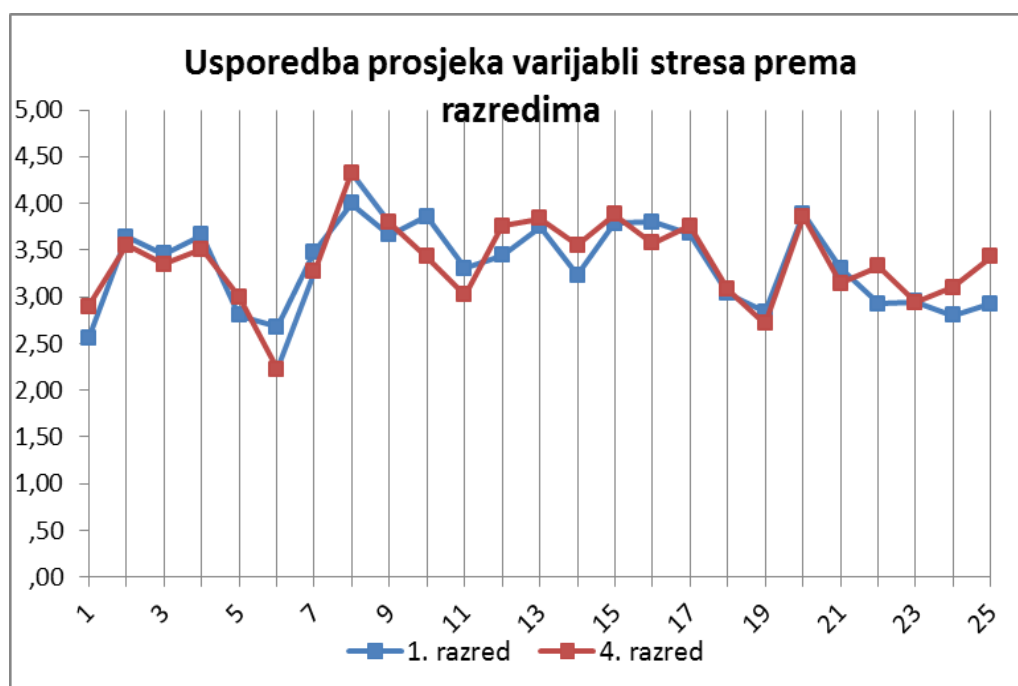
Tablica 5. Usporedba prosjeka svih varijabli stresa prema razredima

Varijabla	Mann-Whitney U	Z	Sig. (2-tailed)
Slabi izgledi za napredovanje (nemogućnost stvaranja karijere).	1144	-1,396	0,163
Težak (problematičan) razred.	1308	-0,426	0,670
Nedostatak priznanja za dobar rad, tj. podučavanje.	1260,5	-0,596	0,551
Odgovornost za učenike (npr. za njihovu uspješnost na ispitu).	1286	-0,585	0,559
Slaba mogućnost izražavanja vlastite kreativnosti na poslu.	1142,5	-1,22	0,223
Prekratki periodi odmora između školskih sati.	1085	-1,92	0,055
Loš odnos učenika prema radu.	1132	-1,486	0,137
Neadekvatna plaća.	1176	-1,351	0,177
Previše posla (npr. priprema za nastavu, ocjenjivanje i sl.).	1252	-0,808	0,419
Veliki razredi (prevelik broj učenika).	1093,5	-1,865	0,062
Održavanje razredne discipline.	1187	-1,237	0,216
Administrativni poslovi (npr. pisanje priprema, popunjavanje dnevnika i sl.).	1116	-1,705	0,088
Pritisak od strane roditelja.	1301,5	-0,471	0,637
Programi rada propisani od strane Ministarstva prosvjete (Nastavni plan i program).	1183,5	-1,278	0,201
Nedostatak vremena za rad s djecom s posebnim potrebama.	1259,5	-0,759	0,448
Nedovoljna stručnost za rad s djecom s posebnim potrebama.	1174,5	-1,323	0,186
Loši materijalni uvjeti za rad (opremljenost učionice, dvorane).	1301	-0,48	0,631
Pritisak od ravnatelja i prosvjetnih službi.	1334,5	-0,247	0,805
Stavovi i ponašanja ostalih djelatnika u školi (stručna služba, ostali učitelji).	1267	-0,697	0,486
Nemogućnost djelovanja na donošenje zakona i odluka koje se direktno tiču učiteljskog posla.	1345,5	-0,014	0,989
Slaba mogućnost uvođenja inovacija.	1303,5	-0,472	0,637
Nemogućnost profesionalnog usavršavanja.	1040	-1,96	0,049
Vlastite kompetencije (nedovoljne za reagiranje na pritiske na poslu).	1293,5	-0,182	0,855
Slaba informiranost o ključnim pedagoškim problemima.	1193	-1,189	0,234
Nemogućnost utjecaja na vlastito stručno usavršavanje (npr. na izbor teme, mjesta i vremena održavanja i sl.).	1034	-2,279	0,023

Tablica 6. Statistički značajne varijable s obzirom na razred

Varijabla	Razred	Aritmetička sredina
Nemogućnost utjecaja na vlastito stručno usavršavanje (npr. na izbor teme, mjesta i vremena održavanja i sl.).	1. razred	2,93
	4. razred	3,33
Nemogućnost profesionalnog usavršavanja.	1. razred	2,93
	4. razred	3,43

Grafikon 4. Istovremena usporedba prosjeka varijabli stresa prema razredima



U slučaju varijable „Prekratki periodi odmora između školskih sati“ blizu smo odbacivanju nulte hipoteze, što je i vidljivo u deskriptivnoj statistici (vidi tablicu 5). P vrijednost iznosi 0,055 što je blizu statističke značajnosti.

3.3.1.2.2. S obzirom na radni staž

Koristili smo prvotnu kategorizaciju varijable „radni staž“ jer Kruskal-Wallis test funkcionira i ako su podgrupe klasifikatorske varijable različite veličine, a nakon utvrđenih statistički značajnih razlika između određenih podgrupa unutar testne varijable, precizne razlike provjerili smo Mann-Whitney U testom.

Tablica 7. Testiranje pojedinih varijabli stresa s obzirom na kategorije radnog staža

Varijabla	Chi-Square (KW test)	df	Asymp. Sig.
Slabi izgledi za napredovanje (nemogućnost stvaranja karijere).	25,15	3	0,000
Težak (problematičan) razred.	2,58	3	0,460
Nedostatak priznanja za dobar rad, tj. podučavanje.	4,39	3	0,223
Odgovornost za učenike (npr. za njihovu uspješnost na ispitu).	2,78	3	0,427
Slaba mogućnost izražavanja vlastite kreativnosti na poslu.	2,63	3	0,452
Prekratki periodi odmora između školskih sati.	0,95	3	0,813
Loš odnos učenika prema radu.	1,26	3	0,739
Neadekvatna plaća.	3,82	3	0,281
Previše posla (npr. priprema za nastavu, ocjenjivanje i sl.).	7,16	3	0,067
Veliki razredi (prevelik broj učenika).	5,47	3	0,140
Održavanje razredne discipline.	2,32	3	0,508
Administrativni poslovi (npr. pisanje priprema, popunjavanje dnevnika i sl.).	0,58	3	0,901
Pritisak od strane roditelja.	2,59	3	0,459
Programi rada propisani od strane Ministarstva prosvjete (Nastavni plan i program).	8,33	3	0,040
Nedostatak vremena za rad s djecom s posebnim potrebama.	5,35	3	0,148
Nedovoljna stručnost za rad s djecom s posebnim potrebama.	4,64	3	0,200
Loši materijalni uvjeti za rad (opremljenost učionice, dvorane).	0,14	3	0,987
Pritisak od ravnatelja i prosvjetnih službi.	4,99	3	0,172
Stavovi i ponašanja ostalih djelatnika u školi (stručna služba, ostali učitelji).	3,66	3	0,301
Nemogućnost djelovanja na donošenje zakona i odluka koje se direktno tiču učiteljskog posla.	7,52	3	0,057
Slaba mogućnost uvođenja inovacija.	4,54	3	0,209
Nemogućnost profesionalnog usavršavanja.	7,32	3	0,063
Vlastite kompetencije (nedovoljne za reagiranje na pritiske na poslu).	4,07	3	0,254
Slaba informiranost o ključnim pedagoškim problemima.	8,05	3	0,053
Nemogućnost utjecaja na vlastito stručno usavršavanje (npr. na izbor teme, mjesta i vremena održavanja i sl.).	8,37	3	0,039

Testiranjem pojedinih varijabli stresa s obzirom na kategorije radnog staža (tablica 7), utvrđena je statistički značajna razlika uz 5% rizika na tri varijable: „Slabi izgledi za napredovanje ($p=0,00$)“; „Programi rada propisani od strane Ministarstva prosvjete“ (Nastavni plan i program) i „Nemogućnost utjecaja na vlastito stručno usavršavanje“ (primjerice. na izbor teme, mjesta i vremena održavanja i sl.). Mann-Whitney U testom provjerit ćemo razlike između grupa.

Na varijabli „Slabi izgledi za napredovanje (nemogućnost stvaranja karijere)“ utvrđena je razlika između sljedećih kategorija ispitanika:

Tablica 8. Post-hoc testiranje statistički značajnih razlika između pojedinih kategorija radnog staža (Mann Whitney U test) za varijablu **Slabi izgledi za napredovanje (nemogućnost stvaranja karijere)**.

Varijabla	Kategorije radnog staža	p	Aritmetička sredina
Slabi izgledi za napredovanje (nemogućnost stvaranja karijere).	do 10 godina	0,00	3,33
	21 do 30 godina		2,11
	do 10 godina	0,03	3,33
	više od 30 godina		2,29
	11 do 20 godina	0,00	2,95
	21 do 30 godina		2,29

Ispitanici s manje od 10 godina radnog staža, slabe izgleda za napredovanje smatraju stresnijima od ispitanika s 20 do 30 ili 30 i više godina radnog staža. Identična je situacija i kod ispitanika s 10 do 20 godina radnog staža u odnosu s onima koji rade duže od 20 godina. Ispitanici s manje godina radnog staža generalno iskazuju veći stupanj stresa odnosno frustracija zbog slabih izgleda za napredovanje, koji su doduše, dio prirode učiteljskog posla i neophodan preduvjet za razvoj potrebnih kompetencija (tablica 8).

Na varijabli „Programi rada propisani od strane Ministarstva prosvjete (Nastavni plan i program)“ utvrđena je razlika između sljedećih kategorija ispitanika:

Tablica 9. Post-hoc testiranje statistički značajnih razlika između pojedinih kategorija radnog staža (Mann Whitney U test) za varijablu **Programi rada propisani od strane Ministarstva prosvjete (Nastavni plan i program)**

Varijabla	Kategorije radnog staža	P	Aritmetička sredina
Programi rada propisani od strane Ministarstva prosvjete (Nastavni plan i program).	do 10 godina	0,01	3,08
	11 do 20 godina		3,76
	11 do 20 godina	0,02	3,76
	21 do 30 godina		3,17

Iz tablice 9. razvidno je da ispitanici s radnim stažom između 10 i 20 godina procjenjuju program rada Ministarstva stresnijim od svojih kolega s manjim radnim stažom, ali i od onih ispitanika koji imaju 20 do 30 godina radnog staža. Ovaj bismo rezultat mogli tumačiti prisutnošću ambicija kod mlađih učitelja te rutine i/ili indiferentnosti kod učitelja više radnog staža, zbog čega je procjena stresa prema ovom sadržaju niža nego kod učitelja s 10 do 20 godina radnog staža.

Na varijabli „Nemogućnost utjecaja na vlastito stručno usavršavanje“, primjerice na izbor teme, mjesta i vremena održavanja i sl., utvrđena je razlika između sljedećih kategorija ispitanika:

Tablica 10. Post-hoc testiranje statistički značajnih razlika između pojedinih kategorija radnog staža (Mann Whitney U test) za varijablu ***Nemogućnost utjecaja na vlastito stručno usavršavanje***

Varijabla	Kategorije radnog staža	P	Aritmetička sredina
Nemogućnost utjecaja na vlastito stručno usavršavanje (npr. na izbor teme, mjesta i vremena održavanja i sl.).	11 do 20 godina	0,01	3,55
	21 do 30 godina		2,74

Prema srednjim rangovima, aneslužbeno i prema aritmetičkim sredinama, iz tablice 10. vidljivo je kod kojih parova kategorija ispitanika određeni ispitanici procjenjuju veći stupanj stresa s obzirom na situaciju prezentiranu sadržajem varijable. Tako učitelji s radnim stažem između 10 i 20 godina pokazuju veći stupanj stresa uslijed nemogućnosti odabira tema, mjesta i vremena za stručno usavršavanje. Time im je onemogućeno razvijanje vlastitih kompetencija za koje oni sami smatraju da bi bile prijeko potrebne za nošenje s različitim zadacima i obvezama u školi. Ispitanici koji imaju 20 i 30 godina radnog staža pokazuju manju stresnost uslijed nemogućnosti utjecaja na vlastito stručno usavršavanje, što se može objasniti stečenim iskustvom, ali i indiferentnošću s obzirom na promjene i postojeće stanje.

3.3.1.2.3. Ukupna skala stresa

Kreiravši aditivnu skalu zbrajanjem rezultata na svim varijablama koje tvore instrument izvora stresa, dobili smo *skalu ukupnog stresa* (tablica 11) na kojoj veći rezultat ispitanika ukazuje na veći stupanj/prisutnost stresa u radu. Mogući minimalni rezultat skale stresa iznosi 25, a maksimalni 125. Aritmetička sredina dobivene skale iznosi 83,6 uz standardnu devijaciju 13,5. Čestice instrumenta nije bilo potrebno prekodirati, jer prema pridruženoj skali procjene, sve ukazuju na jednako sadržajno usmjerenje. Item-total korelacije kreću se od 0,19 do 0,73. Cronbachov alfa koeficijent iznosi 0,88. Izbacivanjem nekih čestica instrumenta, koeficijent pouzdanosti značajno se povećava. Dobivena skala koristit će za testiranje s obzirom na varijable nezavisnog sklopa (dob, radni staž, razred). Koeficijent zakrivljenosti ukazuje na slabu pozitivnu zakrivljenost (lijeva asimetrija), a negativni koeficijent spljoštenosti ukazuje na blagu platikurtičnost distribucije (spljoštenija od normalne distribucije). Prema KS testu za normalnost, uz 5% rizika, prihvatili smo nultu hipotezu da nema statistički značajne razlike između naše i normalne distribucije ($p > 0,05$). Prema mogućem rasponu rezultata, možemo zaključiti da ispitanici iskazuju osrednju razinu stresa s obzirom na sve situacije mjerene varijablama. Dani nalaz korespondira s analizom pojedinačnih varijabli gdje smo uvidjeli kako samo kod dijela varijabli ispitanici iskazuju jak i vrlo jak stres, dok kod svih ostalih varijabli u najvećoj mjeri procjenjuju umjereni stres.

Koristeći ANOVU i t-test nismo utvrdili statistički značajne razlike u prosjeku s obzirom na razred, radni staž i želju za promjenom posla.

Tablica 11. Skala ukupnog stresa

	N	Min	Max	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Zakrivljenost	Spljoštenost	CI = .95
Skala stresa	105	54	117	83,6	13,5	0,1	-0,6	$80,9 \leq \mu \leq 86,2$

3.3.1.2.4. Podskale sadržajne koherencije

Kako bismo preciznije analizirali razlike rezultata ispitanika prema nezavisnom sklopu, kreirali smo tri dodatne podskale sadržajne koherencije koje proizlaze iz latentnih dimenzija dobivenih prema rezultatima faktorske analize kod Boyle i sur.

3.3.1.2.4.1. Podskala neprimjereno ponašanje učenika

Na podskali *neprimjereno ponašanje učenika* (N) (tablice 12 i 13) dobivena je aritmetička sredina 14,2 uz standardnu devijaciju 3,4. Distribucija je blago desno asimetrična. S obzirom na mogući raspon rezultata (4 do 20), evidentno je da neprimjerno ponašanje učenika u cijelosti predstavlja relativno jak izvor stresa. Između ostalog, ova skala sadrži rezultate na varijablama „Težak (problematičan) razred“, „Veliki razredi (prevelik broj učenika)“ i „Pritisak od strane roditelja“ koje smo već eksplicirali kao varijable na kojima su ispitanici procjenjivali jak i vrlo jak stres. Navedena skala ima slabu internu konzistentnost (pouzdanost) te nije normalno distribuirana. S obzirom da parametrijski testovi nisu bili primjereni za analizu ove skale, bili smo primorani koristiti slabije neparametrijske testove. Međutim, koristeći neparametrijske testove (Mann-Whitney U test i Kruskal-Wallis test), nisu utvrđene statistički značajne razlike u prosjeku s obzirom na varijable nezavisnog sklopa. Varijable korištene u istraživanju, izvedene su iz faktorskih struktura prijašnjih istraživanja (Boyle i sur.) te smatramo da je skala propisno validirana.

Prema faktoru: Neprimjereno ponašanje učenika

Popis varijabli:

2. Težak (problematičan) razred

10. Veliki razredi (prevelik broj učenika)

11. Održavanje razredne discipline

13. Pritisak od strane roditelja

Tablica 12. Podskala neprimjereno ponašanje učenika

	N	Min	Max	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Zakrivljenost	Spljoštenost	CI = .95
Skala stresa	105	4	20	14,2	3,4	-0,4	-0,2	$16,6 \leq \mu \leq 14,9$

Tablica 13. Normalnost i pouzdanost podskale Neprimjereno ponašanje učenika

Kolmogorov-Smirnov				Pouzdanost		
Vrijednost	Df	P		Cronbach alfa	Item-total min.	Item-total max.
Skala stresa	0,115	105	0,00	0,641	0,326	0,486

3.3.1.2.4.2. Podskala radno opterećenje

Podskala *radnog opterećenja* (R) (tablica 14) ima aritmetičku sredinu 31,8 uz standardnu devijaciju 5,3. Distribucija rezultata izrazito je blago desno asimetrična i blago spljoštena. Prema mogućem rasponu rezultata (9 do 45) i aritmetičkoj sredini, također je opravdano zaključiti da sadržaj ove podskale u cijelosti predstavlja nešto značajniji oblik stresa. Distribucija rezultata skale normalno je distribuirana. Koristit će se parametrijski testovi. Koeficijent pouzdanosti jest zadovoljavajući.

Prema faktoru: Radno opterećenje

Popis varijabli:

- 4. Odgovornost za učenike (npr. za njihovu uspješnost na ispitu)
- 7. Loš odnos učenika prema radu
- 9. Previše posla (npr. priprema za nastavu, ocjenjivanje i sl.)
- 12. Administrativni poslovi (npr. pisanje priprema, popunjavanje dnevnika i sl.)
- 14. Programi rada propisani od strane Ministarstva prosvjete (Nastavni plan i program)
- 15. Nedostatak vremena za rad s djecom s posebnim potrebama
- 16. Nedovoljna stručnost za rad s djecom s posebnim potrebama
- 17. Loši materijalni uvjeti za rad (opremljenost učionice, dvorane)
- 24. Slaba informiranost o ključnim pedagoškim problemima

Tablica 14. Podskala Radno opterećenje

	N	Min	Max	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Zakrivljenost	Spljoštenost	CI = .95
Skala stresa	105	21	43	31,8	5,3	-0,02	-0,7	$31,6 \leq \mu \leq 34,3$

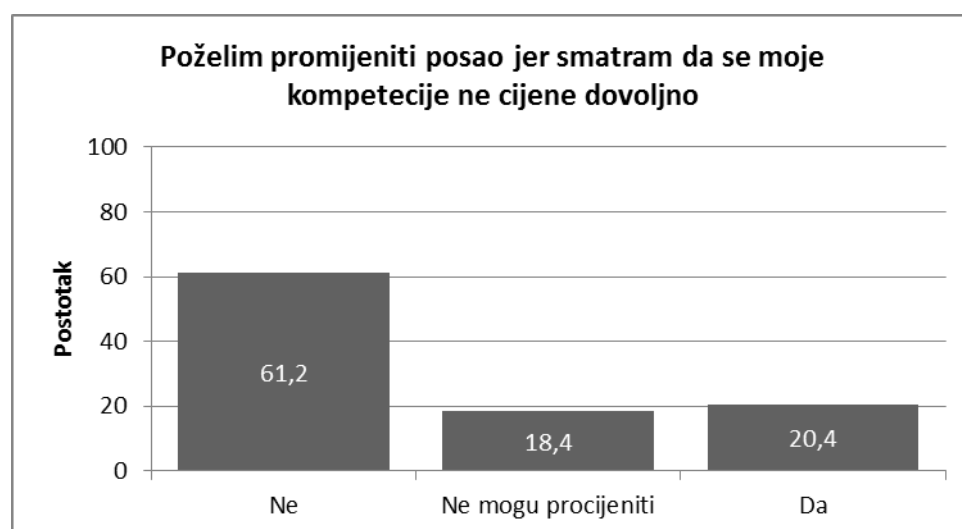
Tablica 15. Normalnost i pouzdanost skale radnog opterećenja

Kolmogorov-Smirnov				Pouzdanost		
	Vrijednost	Df	P	Cronbach alfa	Item-total min.	Item-total max.
Skala stresa	0,096	105	0,07	0,751	0,125	0,689

Razlika prosjeka prema varijabli promjene posla

Koristili smo prekodiranu inačicu varijable promjene posla na tri kategorije prema sljedećoj distribuciji – ne, ne mogu procijeniti i da.

Grafikon 5. Razlika prosjeka prema varijabli promjene posla



Jednostavnom analizom varijance testirali smo nultu hipotezu koja glasi: Ne postoji razlika u prosjecima na navedenoj skali, između kategorija varijable promjene posla.

F-vrijednost analize varijance je značajna uz 5% rizika ($p=0,00$). Prema tome, **postoji** statistički značajna razlika u prosjecima između kategorija (podgrupa) staža. Scheffeovim testom multiple komparacije provjerili smo između kojih grupa postoji značajna razlika.

Tablica 16. Srednje vrijednosti na podskali Radnog opterećenja s obzirom na varijablu Želje za promjenom posla

Radno opterećenje			
Poželim promijeniti posao...	N	Aritmetička sredina	standardna devijacija
Ne	63	31,22	5,03
Ne mogu procijeniti	19	29,26	4,71
Da	21	35,66	4,55

Evidentirana je razlika između sljedećih grupa:

1. Učitelji koji žele promijeniti posao i oni koji ne žele promijeniti posao. Pritom oni koji žele promijeniti posao imaju viši rezultat na skali stresa zbog radnog opterećenja.
2. Učitelji koji ne mogu procijeniti žele li promijeniti posao ili ne žele. I u ovom slučaju oni koji žele promijeniti posao imaju viši rezultat na skali stresa.

Testiranjem prosjeka rezultata ove podskale, *utvrđena je statistički značajna razlika samo na varijabli želje za promjenom posla* ($F=9,59$; $df=102$; $p=0,00$). Korištena je jednostavna analiza varijance. Post-hoc testom evidentirana je razlika između ispitanika koji žele promijeniti posao i koji ne žele promijeniti posao te između ispitanika koji žele promijeniti posao i onih koji su neodlučni. U oba slučaja, ispitanici koji žele promijeniti posao imaju veći prosjek na podskali radnog opterećenja ($\bar{X}=35,7$).

Na skali radnog opterećenja i potrebe za profesionalnim priznanjem, analizom varijance dobili smo jednake rezultate prilikom testiranja s obzirom na varijablu želje za promjenom posla.

3.3.1.2.4.3. Podskala potreba za profesionalnim priznanjem

Na skali *potreba za profesionalnim priznanjem* (P) (tablice 17-19) dobivena je aritmetička sredina 33,1 uz standardnu devijaciju 5,9, a mogući je raspon rezultata od 10 do 50. Distribucija rezultata blago je spljoštena te ne pokazuje značajniju zakrivljenost. U ovom slučaju teško je ustvrditi iskazuju li ispitanici generalno jak ili vrlo jak stres prema sadržajnoj cjelini ove podskale. Kao što i aritmetička sredina pokazuje, velika većina ispitanika nalazi se u sredini distribucije, prvenstveno oko rezultata koje bismo mogli nazvati umjerenim stresom. Međutim, cijela distribucija jest blago pomaknuta prema višim rezultatima što je razumljivo, jer u navedenu podskalulaze varijable neadekvatne plaće i loših materijalnih uvjeta.

Distribucija rezultata skale normalno je distribuirana. Koristit će se parametrijski testovi. Koeficijent pouzdanosti je zadovoljavajući.

Utvrđena je statistički značajna razlika prema radnom stažu i prema varijabli promjene posla.

Prema faktoru: Potreba za profesionalnim priznanjem

Popis varijabli:

1. Slabi izgledi za napredovanje (nemogućnost stvaranja karijere)
3. Nedostatak priznanja za dobar rad, tj. podučavanje
5. Slaba mogućnost izražavanja vlastite kreativnosti na poslu
8. Neadekvatna plaća
17. Loši materijalni uvjeti za rad (opremljenost učionice, dvorane)
18. Pritisak od ravnatelja i prosvjetnih službi
20. Nemogućnost djelovanja na donošenje zakona i odluka koje se direktno tiču učiteljskog posla
21. Slaba mogućnost uvođenja inovacija
22. Nemogućnost profesionalnog usavršavanja

25. Nemogućnost utjecaja na vlastito stručno usavršavanje (npr. na izbor teme, mjesta i vremena održavanja i sl.).

Tablica 17. Podskala Potreba za profesionalnim priznanjem

	N	Min	Max	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Zakrivljenost	Spljoštenost	CI = .95
Skala stresa	105	19	46	33,1	5,9	0,05	-0,7	$31,6 \leq \mu \leq 34,3$

Tablica 18. Pouzdanost skale Potreba za profesionalnim priznanjem

Kolmogorov-Smirnov				Pouzdanost		
Vrijednost	Df	P		Cronbach alfa	Item-total min.	Item-total max.
Skala stresa	0,080	105	0,09	0,778	0,207	0,611

Razlika prosjeka prema stažu

F-vrijednost analize varijance značajna je uz 5% rizika ($p=0,02$). Prema tome, **postoji** statistički značajna razlika u prosjecima između kategorija (podgrupa) staža. Scheffeovim testom multiple komparacije provjerili smo između kojih grupa postoji značajna razlika.

Tablica 19. Srednje vrijednosti na podskali Potrebe za profesionalnim priznanjem s obzirom na kategorije radnog staža

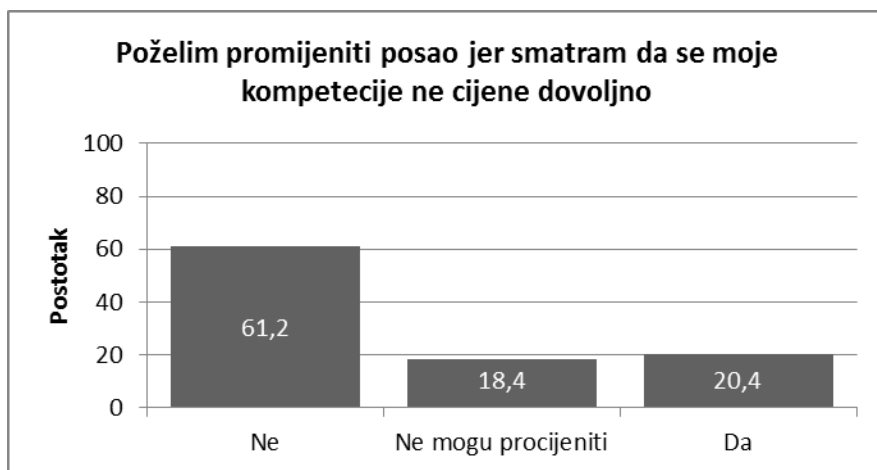
		Potreba za profesionalnim priznanjem	
	N	Aritmetička sredina	standardna devijacija
do 13 godina	26	33,27	4,99
14 do 19 godina	29	35,72	6,11
20 do 24 godina	26	31,65	5,87
više od 24 godina	23	31,09	5,98
Ukupno	104	33,07	5,97

Uz 5% rizika, evidentirana je statistički značajna razlika između podgrupe 14 – 19 godina radnog staža te ispitanika iz grupe s više od 24 godina radnog staža. Ispitanici s manje godina radnog staža, skloniji su stresu uslijed slabog profesionalnog priznanja.

Razlika prosjeka prema varijabli promjene posla

Koristit ćemo prekodiranu inačicu varijable promjene posla, na tri kategorije prema sljedećoj distribuciji.

Grafikon 6. Distribucija ispitanika na varijabli Poželim promijeniti posao (...) nakon rekodiranja u tri kategorije



Koristili smo jednostavnu analizu varijance. Testirali smo nultu hipotezu koja glasi: Ne postoji razlika u prosjecima između kategorija varijable promjene posla na navedenoj skali.

F-vrijednost analize varijance značajna je uz 5% rizika ($p=0,00$). Prema tome, *postoji* statistički značajna razlika u prosjecima između kategorija (podgrupa) staža. Scheffeovim testom multiple komparacije provjerili smo između kojih grupa postoji značajna razlika.

Tablica 20. Srednje vrijednosti na podskali Potrebe za profesionalnim priznanjem s obzirom na varijablu želje za promjenom posla

		Potreba za profesionalnim priznanjem	
Poželim promijeniti posao...	N	Aritmetička sredina	standardna devijacija
Ne	63	32,31	5,89
Ne mogu procijeniti	19	30,68	3,91
Da	21	37,85	5,22

Evidentirana je razlika između sljedećih grupa:

1. Žele promijeniti posao i ne žele promijeniti posao. Pritom oni koji žele promijeniti posao imaju viši rezultat na skali stresa zbog neispunjenih potreba za profesionalnim znanjem.
2. Ne mogu procijeniti i žele promijeniti posao. I u ovom slučaju, oni koji žele promijeniti posao imaju viši rezultat na skali stresa.

Utvrđena je statistički značajna razlika u prosjeku prema radnom stažu ($F=3,45$; $df=103$; $p=0,02$) i želji za promjenom posla ($F=10,49$; $df=102$; $p=0,00$). Uz 5% rizika, evidentirana je statistički značajna razlika između podgrupe ispitanika od 14 do 19 godina radnog staža te ispitanika iz grupe s više od 24 godina radnog staža. Oni s manje godina radnog staža skloniji su stresu uslijed slabog profesionalnog priznanja ($\bar{X}=35,9$). Kod varijable želje za promjenom posla, post-hoc testom utvrdili smo identične statistički značajne razlike u prosjeku kao i kod skale radnog opterećenja, tj. ispitanici koji su se izjasnili da žele promijeniti posao imaju veći rezultat na ovoj skali ($\bar{X}=37,8$) od ispitanika koji ne žele promijeniti posao ($\bar{X}=30,7$) te ispitanika koji su neodlučni ($\bar{X}=32,3$). Možemo zaključiti da ispitanici koji su odlučniji u želji za promjenom posla imaju evidentno veći prosjek na navedenim podskalama (tablica 20). Međutim, također treba imati na umu da je od ukupnog broja ispitanika samo 21/105 (20,4%) onih koji su se izjasnili da žele promijeniti posao te još 20/105 (18,4%) ispitanika koji ne

mogu odlučiti. Velika većina njih i dalje ostaje pri zadržavanju trenutnog posla, neovisno o razini stresa s kojim se nose u svakodnevnom radu (Foro, 2013:7).

3.3.2. SUOČAVANJE UČITELJA RN SA STRESNIM SITUACIJAMA U ŠKOLI

Instrument suočavanja sa stresom (CISS) sadrži 48 čestica (tablica 21), ali prema teorijskom konceptu sastoji se od tri tematski jedinstvene podskale.³³ Prema tome, interpretacija dobivenih rezultata u prvom će dijelu biti vezana uz svaku od pojedinih podskala CISS instrumenta, točnije uz skale „na zadatak usmjereno suočavanje (Z)“, „na emocije usmjereno suočavanje (E)“ i „na izbjegavanje usmjereno suočavanje (I)“. U prvom smo dijelu uspoređivali i testirali mjere centralne tendencije (aritmetičke sredine) pojedinih skala s obzirom na odabrane nezavisne varijable, a time zapravo i razlike u rezultatima svih ispitanika odjednom. Potom smo rezultate na dobivenim podskalama testirali s obzirom na radni staž učitelja i tzv. varijable „intrinzično potaknutog nezadovoljstva“ (IPN).³⁴

Kako bismo dobili svojevrсно „profiliranje“ određenih podgrupa ispitanika, u drugom dijelu interpretacije rezultata sve smo ispitanike kategorizirali u tri grupe prema njihovom rezultatu na pojedinim podskalama suočavanja sa stresom, nakon čega smo testirali postojanje povezanosti između prihvaćanja određene strategije suočavanja i varijabli IPN.

³³ Od svake podskale, koja sadrži 16 čestica, možemo kreirati aditivnu varijablu s rasponom rezultata od 16 do 80. Drugim riječima, svaku od podskala možemo promatrati kao klasičnu skalu Likertova tipa u kojoj niži rezultat svih ispitanika ukazuje na generalno manju preferenciju tog tipa suočavanja. Za više rezultate vrijedi suprotno. Pritom su rasponi rezultata tih triju skala jednaki, što omogućava direktnu usporedbu pomoću pripadajućih mjera centralne tendencije.

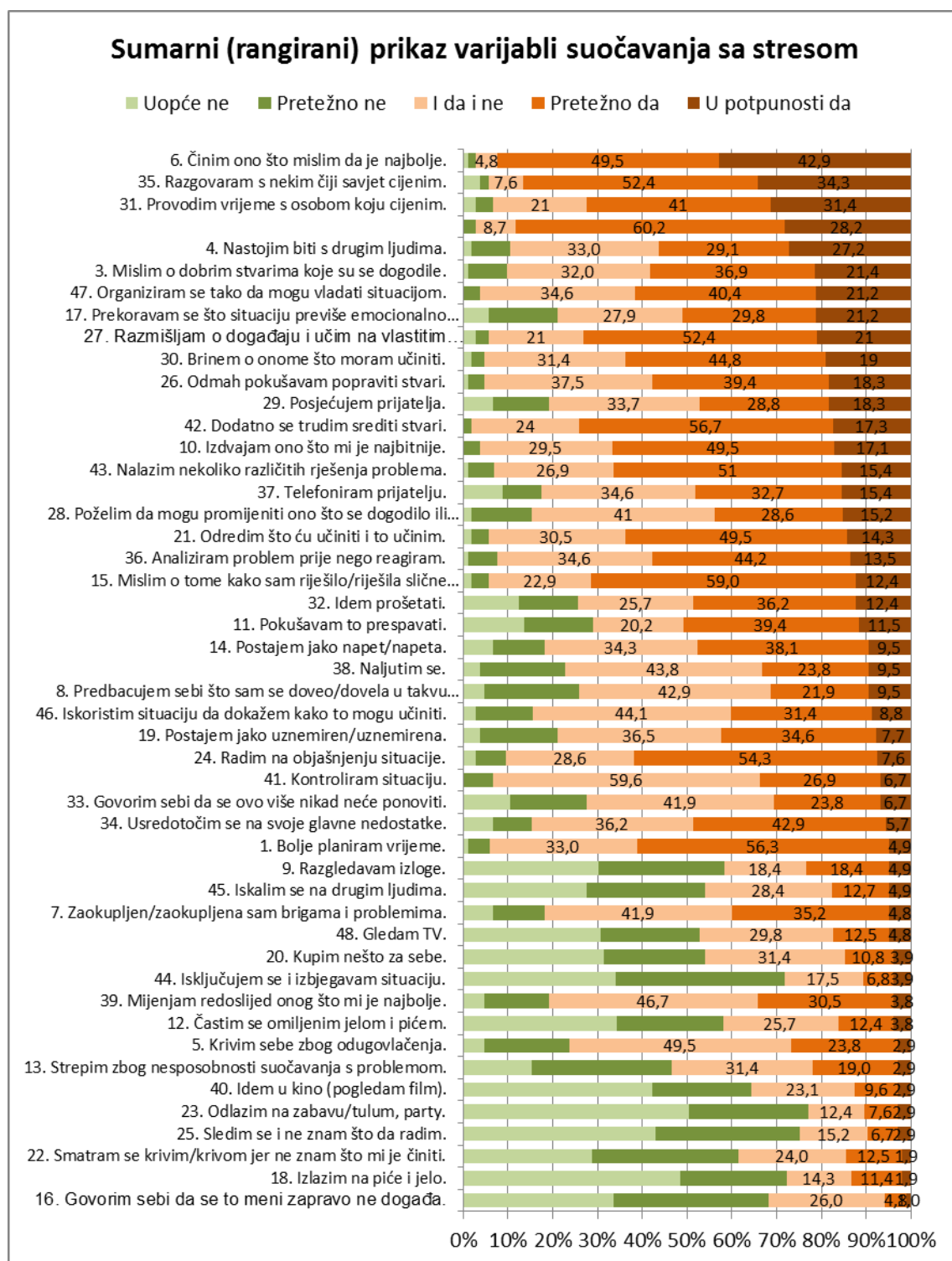
³⁴ Varijable intrinzično potaknutog nezadovoljstva pisat ćemo skraćeno varijable „IPN“, a naziv je dan jer je nezadovoljstvo generirano sumnjom (1.), frustracijom (2.), iscrpljenošću (3.) i osjećajem manje vrijednosti (4). Spomenute varijable predstavljaju zapravo obrazac strategija kojima se učitelji koriste u suočavanju sa zahtjevnim situacijama u školi.

Tablica 21. Zavisne varijable – suočavanje sa stresom

Broj var.	Varijabla	Uopće ne	Pretežno ne	I da i ne	Pretežno da	U potpunosti da	\bar{X}	S
		1	2	3	4	5		
1	Bolje planiram vrijeme.	1,0	4,9	33,0	56,3	4,9	3,59	,71
2	Usmjerim se na problem da vidim kako bih ga riješio/riješila.	,0	2,9	8,7	60,2	28,2	4,14	,69
3	Mislim o dobrim stvarima koje su se dogodile.	1,0	8,7	32,0	36,9	21,4	3,69	,94
4	Nastojim biti s drugim ljudima.	1,9	8,7	33,0	29,1	27,2	3,71	1,03
5	Krivim sebe zbog odugovlačenja.	4,8	19,0	49,5	23,8	2,9	3,01	,86
6	Činim ono što mislim da je najbolje.	1,0	1,9	4,8	49,5	42,9	4,31	,74
7	Zakupljen/zaokupljena sam brigama i problemima.	6,7	11,4	41,9	35,2	4,8	3,20	,94
8	Predbacujem sebi što sam se doveo/dovela u takvu situaciju.	4,8	21,0	42,9	21,9	9,5	3,10	1,00
9	Razgledavam izloge.	30,1	28,2	18,4	18,4	4,9	2,40	1,23
10	Izdvajam ono što mi je najbitnije.	,0	3,8	29,5	49,5	17,1	3,80	,76
11	Pokušavam to prespavati.	13,5	15,4	20,2	39,4	11,5	3,20	1,23
12	Častim se omiljenim jelom i pićem.	34,3	23,8	25,7	12,4	3,8	2,28	1,17
13	Strepim zbog nesposobnosti suočavanja s problemom.	15,2	31,4	31,4	19,0	2,9	2,63	1,05
14	Postajem jako napet/napeta.	6,7	11,4	34,3	38,1	9,5	3,32	1,02
15	Mislim o tome kako sam riješilo/riješila slične probleme.	1,9	3,8	22,9	59,0	12,4	3,76	,79
16	Govorim sebi da se to meni zapravo ne događa.	33,7	34,6	26,0	4,8	1,0	2,05	,94
17	Prekoravam se što situaciju previše emocionalno doživljavam.	5,8	15,4	27,9	29,8	21,2	3,45	1,16
18	Izlazim na piće i jelo.	48,6	23,8	14,3	11,4	1,9	1,94	1,13
19	Postajem jako uznemiren/uznemirena.	3,8	17,3	36,5	34,6	7,7	3,25	,96
20	Kupim nešto za sebe.	31,4	22,5	31,4	10,8	3,9	2,33	1,15
21	Odredim što ću učiniti i to učinim.	1,9	3,8	30,5	49,5	14,3	3,70	,83
22	Smatram se krivim/krivom jer ne znam što mi je činiti.	28,8	32,7	24,0	12,5	1,9	2,26	1,07
23	Odlazim na zabavu/tulum, party.	50,5	26,7	12,4	7,6	2,9	1,86	1,09
24	Radim na objašnjenju situacije.	2,9	6,7	28,6	54,3	7,6	3,57	,84
25	Sledim se i ne znam što da radim.	42,9	32,4	15,2	6,7	2,9	1,94	1,05
26	Odmah pokušavam popraviti stvari.	1,0	3,8	37,5	39,4	18,3	3,70	,85
27	Razmišljam o događaju i učim na vlastitim greškama.	2,9	2,9	21,0	52,4	21,0	3,86	,88
28	Poželim da mogu promijeniti ono što se dogodilo ili kako sam se osjećao/la.	1,9	13,3	41,0	28,6	15,2	3,42	,97
29	Posjećujem prijatelja.	6,7	12,5	33,7	28,8	18,3	3,39	1,13
30	Brinem o onome što moram učiniti.	1,9	2,9	31,4	44,8	19,0	3,76	,86

31	Provodim vrijeme s osobom koju cijenim.	2,9	3,8	21,0	41,0	31,4	3,94	,97
32	Idem prošetati.	12,4	13,3	25,7	36,2	12,4	3,23	1,20
33	Govorim sebi da se ovo više nikad neće ponoviti.	10,5	17,1	41,9	23,8	6,7	2,99	1,05
34	Usredotočim se na svoje glavne nedostatke.	6,7	8,6	36,2	42,9	5,7	3,32	,96
35	Razgovaram s nekim čiji savjet cijenim.	3,8	1,9	7,6	52,4	34,3	4,11	,91
36	Analiziram problem prije nego reagiram.	1,0	6,7	34,6	44,2	13,5	3,62	,84
37	Telefoniram prijatelju.	8,7	8,7	34,6	32,7	15,4	3,38	1,12
38	Naljutim se.	3,8	19,0	43,8	23,8	9,5	3,16	,97
39	Mijenjam redoslijed onog što mi je najbolje.	4,8	14,3	46,7	30,5	3,8	3,14	0,88
40	Idem u kino (pogledam film).	42,3	22,1	23,1	9,6	2,9	2,09	1,14
41	Kontroliram situaciju.	0	6,7	59,6	26,9	6,7	3,34	0,7
42	Dodatno se trudim srediti stvari.	0	1,9	24	56,7	17,3	3,89	0,7
43	Nalazim nekoliko različitih rješenja problema.	1	5,8	26,9	51	15,4	3,74	0,8
44	Isključujem se i izbjegavam situaciju.	34	37,9	17,5	6,8	3,9	2,09	1,1
45	Iskalim se na drugim ljudima.	27,5	26,5	28,4	12,7	4,9	2,41	1,2
46	Iskoristim situaciju da dokažem kako to mogu učiniti.	2,9	12,7	44,1	31,4	8,8	3,3	0,9
47	Organiziram se tako da mogu vladati situacijom.	0	3,8	34,6	40,4	21,2	3,79	0,8
48	Gledam TV.	30,8	22,1	29,8	12,5	4,8	2,38	1,2

Grafikon 8. Grafički prikaz svih varijabli suočavanja sa stresom



3.3.2.1. Podskale instrumenta suočavanja sa stresom

Prema sadržajnim podskalama CISS instrumenta, načini suočavanja sa stresom na kojima su zabilježene najveće prosječne vrijednosti, pretežno proizlaze iz podskale „usmjeravanje na zadatak (Z)“. Sadržajno gledano, većina tih varijabli opisuje ciljano i racionalno djelovanje usmjereno na problem, u vidu prepoznavanja istog i primjenjivanja tehnike prevladavanja. Načini suočavanja sa stresom na kojima su zabilježene najniže prosječne vrijednosti jesu varijable koje pripadaju podskalama „na izbjegavanje usmjereno suočavanje (I)“ i „na emocije usmjereno suočavanje (E)“. Varijable s najnižim rezultatima, a koje su iz podskale (I), označavaju one akcije koje uključuju trošenje novca i/ili potpuno isključivanje i izbjegavanje situacije, a one iz podskale (E) na čisto izbjegavanje suočavanja i opću bespomoćnost u vidu djelovanja.

Nakon rangiranja svih varijabli prema učestalosti korištenja strategije suočavanja (grafikon 8), uočavamo da ispitanici u najvećoj mjeri iskazuju potpuno slaganje sa tvrdnjom da čine „ono što što misle da je najbolje“ (42,9%). Iako to samo po sebi zvuči razumljivo, valja istaknu ti da varijabla pripada podskali „na zadatak usmjereno suočavanje“ te da gledano sumarno s kategorijom „pretežno da“, ukupni postotak ispitanika koji navode da se na ovaj način suočavaju sa stresom iznosi 92,4%. Prema zastupljenosti kategorije (u potpunosti da) slijede varijable: „Razgovaram s nekim čiji savjet cijenim“ (34,3%) (Z), „Provodim vrijeme s osobom koju cijenim“ (31,4%) (I) te „Usmjerim se na problem da vidim kako bih ga riješio/la“ (28,2%) (Z). Ukoliko sumiramo postotke kategorija „pretežno da“ i „u potpunosti da“ za zadnje spomenutu varijablu dobit ćemo podatak da se 88,4% ispitanika na ovaj način nosi sa stresom.

Iako su neki od ovih postotaka i prosjeka na pojedinim varijablama (vrlo) visoki, oni nipošto ne reprezentiraju zastupljenost cjelovitih podskala kao ni ukupne rezultate ispitanika na pojedinim podskalama. To ćemo provjeriti u sljedećem dijelu analize, testiranjem pojedinih podskala. Također, valja imati na umu da ispitanici mogu kombinirati više različitih načina suočavanja sa stresom. Sve tri podskale sadržajne koherencije CISS instrumenta distribuirane su normalno, stoga možemo koristiti parametrijske testove.

Skala „na zadatak usmjereno suočavanje“ desno je asimetrična, odnosno naginje prema višim rezultatima. Sama vrijednost aritmetičke sredine iznosi 58,8 uz standardnu devijaciju 6,8. S obzirom da je mogući raspon rezultata od 16 do 80, već prema vrijednosti aritmetičke sredine,

ali i poziciji distribucije na skali mogućih rezultata, možemo zaključiti da ispitanici više/češće koriste strategije suočavanja usmjerene na zadatak. Pomnijim uvidom u rezultate na pojedinačnim varijablama koje čine skalu, ponovno je moguće primijetiti da većina njih spada u grupu varijabli s najvišim prosjekom, tj. najveći postotak ispitanika izjašnjava se da pretežno ili u potpunosti koristi ovaj način suočavanja sa stresom. Sadržajno gledano, to su varijable koje opisuju strategije usmjerene na problem i njegovo kognitivno raščlanjivanje („Činim ono što mislim da je najbolje“, „Izdvajam ono što mi je najbitnije“, „Usmjerim se na problem da vidim kako bih ga riješio/riješila).“

Skala „*na emocije usmjereno suočavanje*“ ima aritmetičku sredinu 47,1 uz standardnu devijaciju 8,4. Prema mogućem rasponu rezultata te poziciji (i obliku) distribucije na skali rezultata, vidljivo je da se najveći broj ispitanika pozicionira oko sredine raspona rezultata. To znači da: 1) većina ispitanika preferira „osrednju“ učestalost korištenja ovih strategija ili 2) postoji veći broj ispitanika koji neke strategije koriste mnogo rjeđe od drugih, čime također postižu rezultat blizak sredini raspona mogućih rezultata. Stoga je potrebno pomnije promotriti distribucije pojedinih varijabli (vidi sumarni prikaz) kako bismo vidjeli koje su točno strategije najčešće. Rangiranjem varijabli prema učestalosti korištenja strategije i prema kategoriji iskazivanja potpunog slaganja s tvrdnjom dobivamo sljedeće podatke: 21,2% ispitanika izjasnilo se da se u stresnoj situaciji u velikoj mjeri prekoračuju zbog toga što situaciju doživljavaju odveć emocionalno. 19% ispitanika u velikoj mjeri brine o onome što moraju učiniti, a 15% u potpunosti poželi da može promijeniti ono što se dogodilo i/ili kako su se osjećali. Ukoliko promotrimo podatke nakon sumiranja kategorija „pretežno da“ i „u potpunosti da“, vidjet ćemo da 63,8% ispitanika u većoj ili velikoj mjeri brine o onome što moraju učiniti, dok se 51% ispitanika izjašnjava kako uslijed stresne situacije u većoj ili velikoj mjeri poželi da može promijeniti ono što se dogodilo i/ili kako su se osjećali. Nadasve je zanimljivo spomenuti varijable koje se nalaze na samom dnu ranga: one na koje ispitanici u vrlo malenom postotku odgovaraju s potpunim slaganjem i suprotno, u velikom postotku odgovaraju da se pretežno ili uopće ne nose sa stresom na taj način. To su varijable „Sledim se i ne znam što radim“ (74,2%), „Govorim sebi da se to meni zapravo ne događa“ (69,8%), „Smatram se krivim/krivom jer ne znam što mi je činiti“ (61,6%).

Skala „*na izbjegavanje usmjereno suočavanje*“ ima sličnu distribuciju kao i prethodno opisana, s aritmetičkom sredinom 45,6 i standardnom devijacijom 8,7. Ponovno, najveći broj ispitanika pozicionira se oko sredine raspona rezultata. To znači da: 1) većina ispitanika preferira osrednju učestalost korištenja ovih strategija ili 2) postoji veći broj ispitanika koji

neke strategije koriste mnogo rjeđe od drugih, čime također postižu rezultat blizak sredini raspona mogućih rezultata. Rangiranjem varijabli prema učestalosti korištenja strategije, možemo uočiti da se sa stresom u potpunosti nosi: 34,3% na način da razgovara s nekim čiji savjet cijeni (86,9% sumarno s kategorijom „pretežno da“), 31,4% (71,4%) provodi vrijeme s osobom koju cijeni, 27,2% (56,3%) nastoji biti i s drugim ljudima. Uvidom u tablicu rangiranih varijabli skale „na izbjegavanje usmjereno suočavanje“ možemo doći do zaključka kako je na ovoj skali srednja vrijednost rezultat zbrajanja vrijednosti bližim krajevima raspona rezultata tj. sredinu raspona rezultata u ovom slučaju možemo pripisati pretpostavci br. 20 postojanju većeg broja ispitanika koji neke strategije koriste mnogo rjeđe od drugih, čime također postižu rezultat blizak sredini raspona mogućih rezultata. Na pola tvrdnji iz ove podskale postotak onih koji se pretežno ili u potpunosti ne koriste pojedinim strategijama suočavanja sa stresom, prelazi 50% te doseže 72,4% za varijablu „Izlazim na piće i jelo“. Uspoređujući ova dva seta varijabli, možemo primijetiti da se sadržajno grupiraju u dvije podomene: 1) distrakcije koja uključuje interakciju s ljudima te potencijalno usmjeravanje na problem u vidu razgovora i traženja savjeta te 2) distrakcije koje se više odnose na odvlačenje pažnje s problema i trošenje novca. Na razini deskripcije možemo zaključiti da su ispitanici skloniji koristiti način suočavanja sa stresom koji uključuje prvu vrstu spomenute distrakcije.

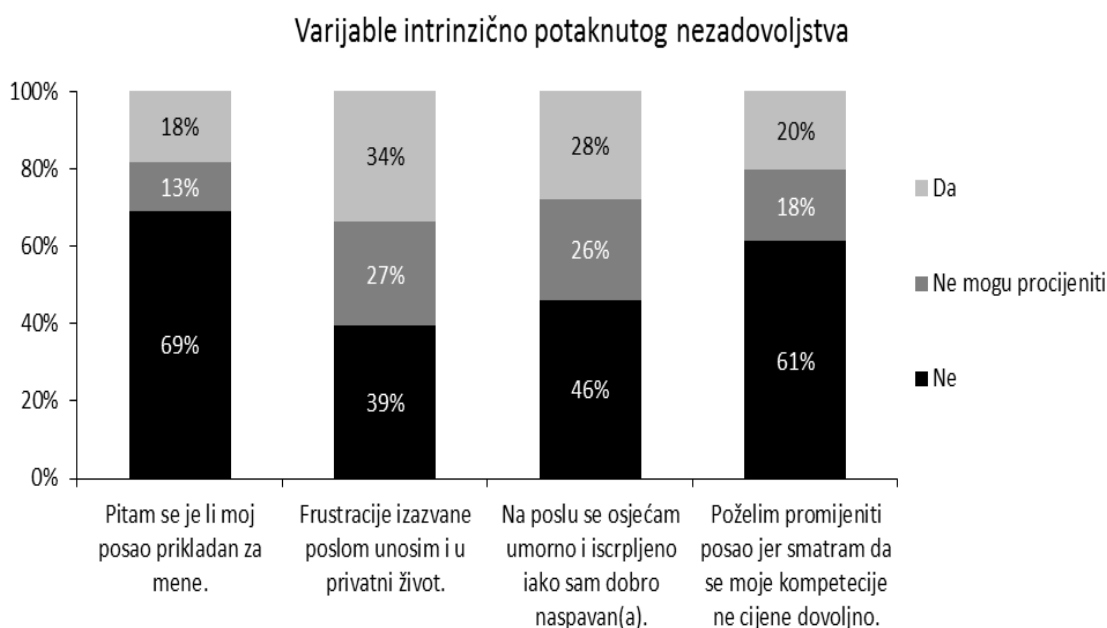
Sve tri kreirane skale nastale su od istog broja varijabli pa imaju jednak raspon rezultata (od 16 do 80). To nam omogućuje direktno uspoređivanje aritmetičke sredine skala. Skala „na zadatak usmjereno suočavanje“ ima veću aritmetičku sredinu, ali je i cijela distribucija pomaknuta u desno. Prema tome možemo zaključiti da je nešto više ispitanika procijenilo da će se koristiti strategije suočavanja usmjerene na zadatak. Dodatnu potvrdu možemo dobiti ako pomnije pogledamo rangirani ispis svih varijabli, primjerice prvih petnaest, unutar kojih se nalazi najviše varijabli koje se odnose na strategije suočavanja za zadatak.

Sve tri skale podvrgnuli smo ANOVA-i prema varijabli radnog staža kao klasifikatorskoj (faktorskoj) varijabli. Nulta hipoteza za testiranje svake od skala glasila je: „Ne postoji statistički značajna razlika između podgrupa varijable radnog staža. Koristili smo rekodiranu varijablu radnog staža, kod koje podgrupe sadrže približan broj entiteta (jedan od kriterija za legitimitet provedbe ANOVA-e) te su sva testiranja provedena uz rizik od 5%. Za sve tri skale F-vrijednost analize varijance nije bila značajna uz 5% rizika ($p > 0,05$). Iz toga proizlazi da ne postoji statistički značajna razlika u prosjecima između kategorija (podgrupa) staža niti na jednoj od podskala CISS instrumenta.

3.3.2.2. Varijable intrinzično potaknutog nezadovoljstva (IPN)

Set od četiri varijable: 1) Procjena o prikladnosti rada u učiteljskom poslu, 2) Unošenje poslovnih frustracija u privatni život, 3) Iscrpljenost i zamor poslom i 4) Želja za promjenom posla jer učitelji smatraju da se njihove kompetencije ne cijene dovoljno (osjećaj manje vrijednosti i omalovažavanja); čini varijable intrinzično potaknutog nezadovoljstva (IPN). Zbog lakše interpretacije i izbjegavanja podzastupljenih podgrupa kod klasifikatorskih varijabli, odgovore smo rekodirali u tri kategorije, spojivši prve dvije te zadnje dvije u zasebne dvije kategorije (grafikon 7).

Grafikon 7. Varijable intrinzično potaknutog nezadovoljstva



Na sve četiri varijable najveći je postotak onih ispitanika koji se ne slažu s navedenom tvrdnjom. Tako je 69,2% ispitanika koji se (uopće ili pretežno) ne pitaju je li njihov posao prikladan za njih, 39,4% ispitanika navodi da ne unosi frustracije izazvane poslom u privatni život, 46,2% ispitanika ne slaže se s tvrdnjom o osjećaju iscrpljenosti na poslu unatoč naspavanosti te 61,2% ispitanika negira želju za promjenom posla iz razloga što se njihove kompetencije ne cijene dovoljno. Ipak, na sve je tvrdnje barem petina ispitanika odgovorila potvrdno, posebice na varijabli unošenja poslovnih frustracija u privatni život. Sljedeći korak

koji smo poduzeli u analizi bio je testiranje (svake) podskale suočavanja sa stresom, s ciljem utvrđivanja razlika u prosjecima između kategorija (na svakoj od) varijabli IPN - jednostavnom analizom varijance. Nulta hipoteza glasi: „Ne postoji statistički značajna razlika između podgrupa nezavisne varijable (jedne od navedenih četiriju).“ Ukoliko smo odbacili nultu hipotezu, detaljne razlike provjerili smo Scheffeovim testom multiple komparacije. Sva testiranja proveli smo uz 5% rizika.

Testiranjem prosjeka rezultata podskale „na zadatak usmjereno suočavanje“ utvrđena je statistički značajna razlika na varijabli pitanja o prikladnosti posla ($F=4,343$; $df=101$; $p=0,016$). Post-hoc testom evidentirana je razlika između ispitanika koji se pitaju je li posao prikladan za njih i onih koji se ne pitaju je li posao prikladan za njih. Ispitanici koji se pitaju je li posao prikladan za njih imaju veći prosjek na podskali na zadatak usmjerenog suočavanja ($\bar{X}=60,0$). Dakle, češće koriste set strategija usmjeren na zadatak. Ispitanici koji se pitaju je li posao prikladan za njih imaju niži ukupan rezultat (prosjek) na podskali na zadatak usmjerenog suočavanja ($\bar{X}=55,3$). Drugim riječima, u manjoj mjeri koriste navedeni set strategija. Slično je i s nezavisnom varijablom „Poželim promijeniti posao jer smatram da se moje kompetencije ne cijene dovoljno.“ F-vrijednost analize varijance značajna je uz 5% rizika ($F=3,385$; $df=100$; $p=0,038$), prema tome postoji statistički značajna razlika u prosjecima između kategorija (podgrupa) nezavisne varijable. Prema Scheffeovom post hoc testu postoji razlika između onih koji ne požele ($\bar{X}=60,2$) i onih koji požele promijeniti posao ($\bar{X}=56,6$). Ispitanici koji ne požele promijeniti posao imaju veći prosjek na podskali na zadatak usmjerenog suočavanja ($\bar{X}=60,02$). Dakle, češće koriste set strategija usmjeren na zadatak i obrnuto. Na ostalim varijablama iz sklopa varijabli „IPN“ nisu utvrđene statistički značajne razlike među kategorijama uzimajući u obzir rezultat na podskali „na zadatak usmjereno suočavanje.“

Testiranjem podskale „na emocije usmjereno suočavanje“ s varijablama „IPN“ došli smo do statistički značajnih razlika među potkategorijama nezavisne varijable, na sve četiri navedene varijable. Utvrđena je statistički značajna razlika na varijabli o prikladnosti posla ($F=6,938$; $df=101$; $p=0,002$) i to između grupe ispitanika koji se pitaju je li njihov posao prikladan za njih ($\bar{X}=52,6$) i grupe koja se isto ne pita ($\bar{X}=45,2$). Vidljivo je da ispitanici koji se pitaju je li njihov posao prikladan za njih imaju viši prosjek na skali „na emocije usmjereno suočavanje“ od onih koji se ne pitaju to pitanje, dakle grupa s višim prosjekom češće koristi navedeni set strategija od grupe s nižim prosjekom. Rezultati testiranja podskale na emocije usmjereno suočavanje sa varijablom IPN „Frustracije izazvane poslom unosim i u privatan život,“

pokazali su se statistički značajnima za sve podgrupe nezavisne varijable. Prema Scheffeovom post hoc testu postoji razlika između sljedećih grupa: oni koji unose frustracije izazvane poslom u privatni život imaju viši prosjek na CISS (E) podskali ($\bar{X}=52,0$) od onih koji ih ne unose ($\bar{X}=42,3$). Isto tako, postoji statistički značajna razlika na razini od 5% rizika u prosjecima na (E) podskali između grupe koja ne može procijeniti vrši li obrazac unošenja frustracija izazvanim poslom u privatni život ($\bar{X}=47,9$) i grupe koja tvrdi da ne slijedi taj obrazac ($\bar{X}=42,3$). Prema navedenim podacima moguće je izvesti zaključak da oni koji imaju viši prosjek na skali na emocije usmjerenog suočavanja, češće koriste obrazac unošenja frustracija u privatni život od ispitanika koji ga ne koriste. Također, postoji statistički značajna razlika među podgrupama u prosjecima na CISS (E) skali onih koji nisu sigurni koriste li ili ne taj obrazac. Ispitanici koji nisu sigurni, imaju viši prosjek ($\bar{X}=47,9$) na (E) podskali od onih koji ga ne koriste ($\bar{X}=42,3$). Prema Scheffeovom post hoc testu postoji razlika između svih grupa na varijabli IPN „na poslu se osjećam umorno i iscrpljeno iako sam dobro naspavan.“ Oni koji se osjećaju umorno i iscrpljeno na poslu iako su dobro naspavani imaju najviši prosjek ($\bar{X}=52,9$) na (E) podskali od ostalih potkategorija. Nešto niži prosjek imaju oni koji ne mogu procijeniti odnosi li se ta tvrdnjama njih ($\bar{X}=47,8$), a najniži prosjek imaju ispitanici koji procjenjuju da se taj obrazac ne odnosi na njih ($\bar{X}=43,1$). Iz navedenih rezultata možemo zaključiti da oni nastavnici koji postižu više rezultate na podskali suočavanja sa stresom na emocije, češće procjenjuju da se na poslu osjećaju umorno i iscrpljeno od onih koji postižu niže rezultate na istoj skali. Testirajući (E) podskalu s nezavisnom varijablom IPN „Poželim promijeniti posao jer smatram da se moje kompetencije ne cijene dovoljno,“ F-vrijednost analize varijance (3,406) pokazala se značajnom uz 5% rizika ($df=101$; $p=0,037$). Prema tome, postoji statistički značajna razlika u prosjecima između kategorija (podgrupa) nezavisne varijable. Prema Scheffeovom post hoc testu postoji razlika između grupa ispitanika koji poželev promijeniti posao ($\bar{X}=50,5$) i onih koji ne poželev promijeniti posao ($\bar{X}=45,5$). Ponovno uočavamo da su ispitanici koji u većoj mjeri koriste tu strategiju suočavanja, više skloni obrascu želje za promjenom posla od onih koji imaju niži rezultat na istoj skali.

Testiranjem podskale suočavanja usmjerenog na izbjegavanje s varijablama „IPN“, statistički značajnima pokazale su se razlike među podgrupama samo jedne varijable; unošenja frustracija izazvanih poslom u privatni život. Prema Scheffeovom post hoc testu postoji razlika u prosjecima na (I) podskali između grupe koje frustracije izazvane poslom unose i u privatni život ($\bar{X}=48,9$) te grupe koja to ne čini ($\bar{X}=43,6$). Dakle, oni koji postižu viši

prosječni rezultat na podskali suočavanja sa stresom usmjerenim na izbjegavanje, unose frustracije izazvane poslom u privatan život statistički značajno više od onih koji imaju niži rezultat na istoj skali.

Tablica 22. Sumarni prikaz rezultata na podskalama suočavanja s obzirom na četiri varijable: *Pitam se je li moj posao prikladan za mene; Frustracije izazvane poslom unosim i u privatni život; Na poslu se osjećam umorno i iscrpljeno iako sam dobro naspavan(a); Poželim promijeniti posao jer smatram da se moje kompetencije ne cijene dovoljno*

Varijable IPN:		Strategije suočavanja usmjerene na:					
		Na zadatak		Na emocije		Na izbjegavanje	
		\bar{X}	$p < 0,05$	\bar{X}	$p < 0,05$	\bar{X}	$p < 0,05$
Pitam se je li moj posao prikladan za mene							
1	Ne	60,1		45,2		44,9	
2	Ne mogu procijeniti	57,7	1 > 3	49,3	3 > 1	47,7	nema razlike
3	Da	55,3		52,6		46,8	
Frustracije izazvane poslom unosim i u privatni život		\bar{X}	$p < 0,05$	\bar{X}	$p < 0,05$	\bar{X}	$p < 0,05$
1	Ne	60,6		42,3		43,6	
2	Ne mogu procijeniti	57,2	nema razlike	47,9	3 > 1	44,4	3 > 1
3	Da	58,3		52,0	2 > 1	48,9	
Na poslu se osjećam umorno i iscrpljeno iako sam dobro naspavan(a)		\bar{X}	$p < 0,05$	\bar{X}	$p < 0,05$	\bar{X}	$p < 0,05$
1	Ne	59,1		43,1	3 > 1	43,9	
2	Ne mogu procijeniti	59,1	nema razlike	47,8	2 > 1	46,3	nema razlike
3	Da	58,5		52,9	3 > 2	47,7	
Poželim promijeniti posao jer smatram da se moje kompetencije ne cijene dovoljno		\bar{X}	$p < 0,05$	\bar{X}	$p < 0,05$	\bar{X}	$p < 0,05$
1	Ne	60,2		45,5		45,2	
2	Ne mogu procijeniti	56,9	1 > 3	48,8	3 > 1	47,8	nema razlike
3	Da	56,6		50,5		45,1	

Ovdje su ispitanici podijeljeni prema nezavisnim varijablama u tri grupe (da/ne/ne mogu procijeniti) te se unutar tih grupa zasebno analizira svaka od strategija. Razumljivo je da svi ispitanici koriste kombinirane strategije. Ako analiziramo rezultate na samo jednoj strategiji (zadatak ili emocije ili izbjegavanje) vidimo samo kako oni ukupno „stoje“ na toj skali, ali prema kategorijama nezavisne varijable. Drugim riječima, među onima koji su u NE kategoriji, ne možemo utvrditi koliko ih ima visok/osrednji/nizak rezultat, već samo znamo da

oni zajedno više koriste tu strategiju od onih koji su u DA kategoriji. Kako bismo vidjeli koliko je unutar svake kategoriji, kao dopuna ovoj analizi koristi se hi-kvadrat („profiliranje“). Drugim riječima, uspoređuju se aritmetičke sredine jedne strategije unutar jedne nezavisne varijable.

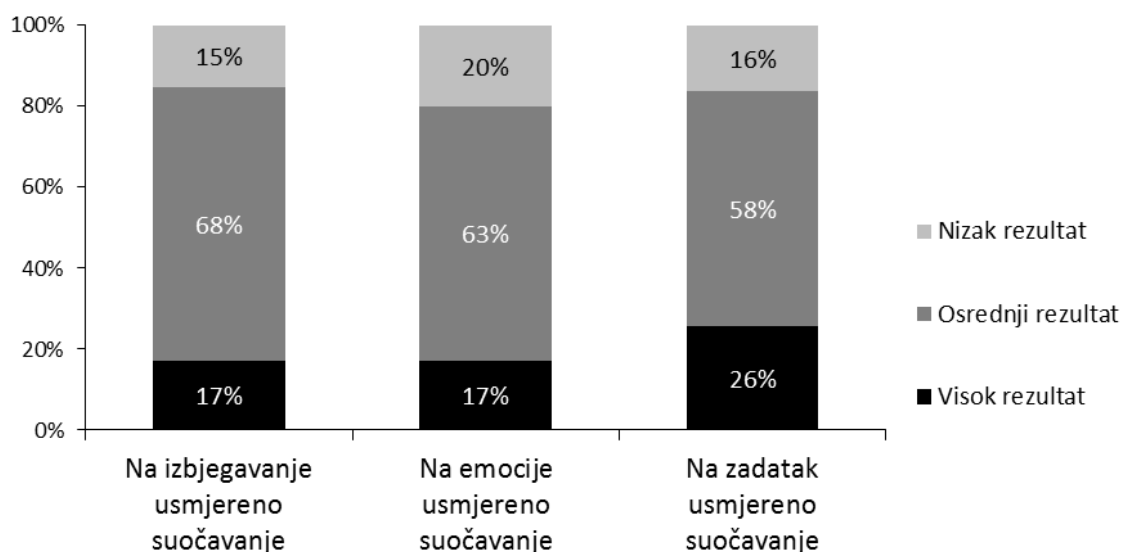
3.3.2.3. Profiliranje ispitanika prema rezultatu na (Z), (E) i (I) podskali

Ispitanike smo podijelili u tri kategorije prema njihovim rezultatima na svakoj od podskala suočavanja sa stresom. Rezultate smo pretvorili u z-vrijednosti³⁵ te smo kao granični kriterij uzeli jednu standardnu devijaciju. Na taj način, svi ispitanici koji se nalaze ispod ili iznad jedne standardne devijacije, ulaze u kategoriju niskog ili visokog rezultata. Svi ostali kojise nalaze unutar intervala \pm jedne standardne devijacije ulaze u kategoriju osrednjeg rezultata. Njih, naravno, ima najviše jer su im rezultati bliži aritmetičkoj sredini cijele podskale, a rezultati su normalno distribuirani.

Isti kriterij primijenili smo na sve tri podskale (grafikon 8). Važno je napomenuti da je taj kriterij arbitaran tj. određen je kao najprimjereniji nakon uvida u frekvencije rezultata i frekvencije z-vrijednosti. Time je dobivena sljedeća raspodjela ispitanika na promatranim podskalama.

³⁵ Z-vrijednosti predstavljaju „udaljenost“ rezultata svakog ispitanika od aritmetičke sredine na ciljanoj varijabli. Ako neki ispitanik ima rezultat jednak aritmetičkoj sredini ciljane varijable, z-vrijednost iznosi nula. Z-vrijednost iznosa ± 1 ujedno označava je li taj rezultat udaljen jednu standardnu devijaciju od aritmetičke sredine. Ako je distribucija rezultata normalna (naše distribucije rezultata na podskalama jesu normalne) tada se u intervalu ± 1 , standardna devijacija nalazi 68,27% rezultata koji su ujedno i najfrekventniji.

Grafikon 8. Distribucija učitelja na pojedinim podskalama suočavanja sa stresom s obzirom na njihov rezultat na tim skalama



U nastavku smo analizirali svaku od varijabli IPN (rekodirani oblik s tri kategorije) s kreiranim varijablama rezultata na podskalama. Testiranje smo proveli hi-kvadrat testom kako bismo utvrdili povezanost između tih varijabli. Jačinu povezanosti provjerili smo adekvatnim koeficijentom asocijacije. Univerzalna nulta hipoteza za sve daljnja testiranja glasi: „Nema povezanosti između određene varijable IPN i varijable rezultata na podskali.“ Ukoliko smo odbacili nultu hipotezu, relacije među kategorijama tih dviju nominalnih varijabli prikazali smo kontingencijskom tablicom, pri čemu varijablu IPN smatramo nezavisnom varijablom, a varijablu rezultata na podskali zavisnom varijablom. Testiranje je provedeno uz 5% rizika, a navedene su samo statistički značajne kombinacije varijabli.

Na zadatak usmjereno suočavanje

Postoji statistički značajna povezanost između varijable „Pitam se je li moj posao prikladan za mene“ i kategorijalne varijable rezultata na podskali usmjerenosti na zadatak ($\chi^2=14,76$; $df=4$; $p=0,01$). Koeficijent povezanosti Cramerov V iznosi 0,26 (slaba povezanost). Od ispitanika koji se preispituj ukoliko je njihov posao prikladan za njih, najviše je onih koji imaju nizak rezultat na podskali na zadatak usmjereno suočavanje (42,1%). Frekvencijom su najzastupljeniji ispitanici koji se ne preispituju o prikladnosti posla. Među njima najviše ih ima osrednji rezultat na skali (62,5%). Ako promotrimo ispitanike koji imaju samo visok rezultat na navedenoj skali, podjednak postotak ispitanika preispituje (26,3%) i ne preispituje

(27,8%) prikladnost svog posla. Možemo utvrditi da oni koji ne preispituju prikladnost svog posla ipak više koriste strategije usmjerene na zadatak, jer ih najveći dio ima visok ili osrednji rezultat.

Tablica 23. Distribucija učitelja na varijabli prikladnosti posla s obzirom na rezultat na podskali *Na zadatak usmjerenog suočavanja*

		Visok rezultat		Osrednji rezultat		Nizak rezultat		Ukupno	
Pitam se		N	(%)	N	(%)	n	(%)	n	(%)
je li moj	Ne	20	27,8	45	62,5	7	9,7	72	100
posao	Ne mogu	2	15,4	10	76,9	1	7,7	13	100
prikladan	procijeniti								
za mene.	Da	5	26,3	6	31,6	8	42,1	19	100

Na emocije usmjerenog suočavanja

Postoji statistički značajna povezanost između varijable „Frustracije izazvane poslom u poslovnom i u privatni život“ i kategorijalne varijable rezultata na podskali usmjerenosti na emocije ($\chi^2=16,63$; $df=4$; $p=0,00$). Cramerov V iznosi 0,28 (slaba povezanost). U ovom je slučaju jasno da najveći broj ispitanika ima osrednji rezultat na podskali na emocije usmjerenog suočavanja, neovisno o tome kako su procijenili unošenje poslovnih frustracija u privatni život. Međutim, od onih koji imaju visoki rezultat na podskali najviše ih unosi frustracije u privatni život (34,3%). Dijametralno suprotna situacija jest kod ispitanika niskog rezultata, gdje je najviše onih koji ne unose poslovne frustracije u privatni život (34,1%). ANOVA također pokazuje da ispitanici koji unose frustracije imaju ukupno višu aritmetičku sredinu na toj podskali.

Tablica 24. Distribucija učitelja na varijabli frustracija izazvanih poslom s obzirom na rezultat na podskali *Na emocije usmjerenog suočavanja*

		Visok rezultat		Osrednji rezultat		Nizak rezultat		Ukupno	
		n	(%)	N	(%)	n	(%)	n	(%)
Frustracije izazvane poslom unosim i u privatni život.	Ne	3	7,3	24	58,5	14	34,1	41	100
	Ne mogu procijeniti	3	10,7	21	75	4	14,3	28	100
	Da	12	34,3	20	57,1	3	8,6	35	100

Postoji statistički značajna povezanost između varijable „Na poslu se osjećam umorno i iscrpljeno...” i kategorijalne varijable rezultata na podskali usmjerenosti na emocije ($\chi^2=22,09$; $df=4$; $p=0,00$). Cramerov V iznosi 0,33 (slaba povezanost). Slična je situacija i na ovoj nezavisnoj varijabli. Od ispitanika koji imaju visok rezultat na podskali na emocije usmjerenog suočavanja, najviše je onih koji se na poslu osjećaju umorno i iscrpljeno (41,4%). Oni koji imaju nizak rezultat tj. manje su skloni ovoj strategiji suočavanja, procijenili su da ne osjećaju umor i iscrpljenost na poslu (31,3%).

Najčešći su ispitanici koji ne mogu procijeniti sadržaj ove nezavisne varijable te ujedno imaju osrednji rezultat na skali (70,4%). ANOVA također pokazuje da najvišuaritmetičkusredinu imaju ispitanici koji se osjećaju umorno i iscrpljeno.

Tablica 25. Distribucijaučitelja na varijabli iscrpljenosti poslom s obzirom na rezultat na podskali *Na emocije usmjerenog suočavanja*

		Visok rezultat		Osrednji rezultat		Nizak rezultat		Ukupno	
		n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Na poslu se osjećam umorno i iscrpljeno ...	Ne	1	2,1	32	66,7	15	31,3	48	100
	Ne mogu procijeniti	5	18,5	19	70,4	3	11,1	27	100
	Da	12	41,4	14	48,3	3	10,3	29	100

Na izbjegavanje usmjereno suočavanje

Postoji statistički značajna povezanost između varijable „Frustracije izazvane poslom unosim i u privatni život“ i kategorijalne varijable rezultata na podskali usmjerenosti na izbjegavanje ($\chi^2=9,57$; $df=4$; $p=0,04$). Cramerov V iznosi 0,26 (slaba povezanost). Kada govorimo o strategijama usmjerenima na izbjegavanje, visok rezultat imaju ispitanici koji frustracije izazvane poslom unose i u privatni život (31,4%). Najviše ispitanika ima osrednji rezultat, među kojima se najviše ističu oni koji su procijenili da frustracije ne unose u privatni život (75,6%). ANOVA također pokazuje da su ispitanici koji unose frustracije skloniji korištenju ovih strategija u odnosu na ispitanike koji ne unose frustracije u privatni život ili ne mogu procijeniti sadržaj navedene varijable.

Tablica 26. Distribucija učitelja na varijabli frustracija izazvanih poslom s obzirom na rezultat na podskali *Na izbjegavanje usmjereno suočavanja*

		Visok rezultat		Osrednji rezultat		Nizak rezultat		Ukupno	
Frustracije		n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
izazvane	Ne	4	9,8	31	75,6	6	14,6	41	100
poslom	Ne mogu	3	10,7	18	64,3	7	25	28	100
unosim i u	procijeniti								
privatni	Da	11	31,4	21	60	3	8,6	35	100
život.									

3.3.2.4. Izvori stresa i suočavanje sa stresom

Nakon analize skala i pripadajućih podskala izvora stresa i suočavanja sa stresom, potrebno je analizirati postoji li i povezanost između danih podskala. S obzirom da su sve podskale izvora stresa (neprimjereno ponašanje učenika - N, radno opterećenje - R, potreba za profesionalnim priznajem - P) te sve podskale suočavanja sa stresom (na zadatak usmjereno ponašanje - Z, na emocije usmjereno ponašanje - E, na izbjegavanje usmjereno ponašanje - I) aditivne varijable kvantitativnog tipa, moguće je provjeriti međusobne povezanosti rezultata ispitanika pomoću koeficijenta korelacije. Kao što je navedeno u prethodna dva poglavlja o korištenim mjernim

instrumentima, neke kreirane podskale odstupaju od normalne distribucije. Ujedno i raspon rezultata varira između pojedinih podskala jer su primarno kreirane od različitog broja varijabli, stoga smo kao mjeru stupnja povezanosti koristili Spearmanov koeficijent korelacije. Iz dobivenog koeficijenta možemo donijeti zaključke o smjeru i jačini povezanosti.

Tablica 27. Korelacija podskala izvora stresa i suočavanja sa stresom

Spearmanov koeficijent korelacije		Podskale izvora stresa		
		N	R	P
Podskale suočavanja sa stresom	Z	0,1	-0,1	-0,1
	E	0,1	0,3	0,2
	I	0,1	-0,1	0,1

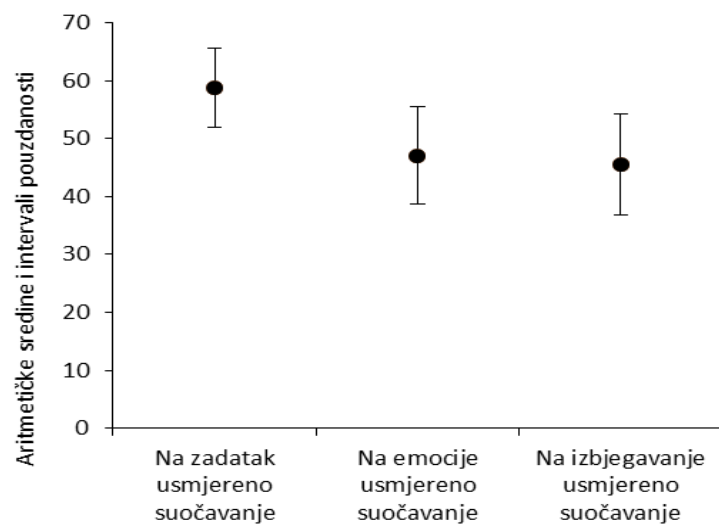
Tablica 28. Statistička značajnost korelacija podskala izvora stresa i suočavanja sa stresom

P-vrijednost		Podskale izvora stresa		
		N	R	P
Podskale suočavanja sa stresom	Z	0,24	0,56	0,43
	E	0,66	0,01	0,21
	I	0,29	0,86	0,43

Korelacijskom analizom dobiven je samo jedan statistički značajan rezultat koji ukazuje na slabu pozitivnu povezanost između rezultata na podskali radnog opterećenja i podskali na emocije usmjerenog ponašanja. Drugim riječima, ispitanici koji su imali veći rezultat na toj podskali izvora stresa ujedno su imali i veći rezultat na navedenoj podskali suočavanja sa stresom. Izostanak značajnijih pozitivnih ili negativnih korelacija sukladan je prethodno dobivenim rezultatima, tj. treba imati na umu da se većina ispitanika na gotovo svim podskalama grupirala oko aritmetičke sredine te podskale. Primjerice, gotovo 60% ispitanika nalazi se na udaljenosti od +/- jedne standardne devijacije od aritmetičke sredine na sve tri podskale suočavanja sa stresom. Promišljanjem u terminima korištenih podskala, možemo zaključiti da određeni „tipovi“ izvora stresa nisu u značajnoj relaciji s načinima suočavanja sa stresom. Također, osvrnuvši se na analizu rezultata podskala suočavanja sa stresom, većina ispitanika koristi u gotovo podjednako mjeri sva tri tipa suočavanja, posebice ako uzmemo u obzir preklapanje intervala pouzdanosti (grafikon 9). Dakle, suočavanje sa stresom kao i sama relacija s izvorima stresa, predstavljaju domene koje bismo trebali promatrati kroz individualnu razinu pojedinih ispitanika, koristeći pritom kvalitativne metode istraživanja.

Pritom se otvara prilika, ali i nužnost za razotkrivanje uloga i utjecaja pojedinih kompetencija na suočavanje sa stresom.

Grafikon 9. Rezultati učitelja na pojedinim podskalama suočavanja sa stresom



3.3.2.5. Izvori stresa i varijable IPN

Uzimajući u obzir analizu podskale suočavanja sa stresom s varijablama IPN, smatramo potrebnim analizirati i podskale izvora stresa. Korištena je jednostavna analiza varijance sa Scheffeovim post-hoc testom multiple komparacije.

Tablica 29. Analiza podskala izvora stresa i varijabli IPN

Izvori stresa:							
Varijable IPN:		Neprimjereno ponašanje učenika		Radno opterećenje		Potreba za prof. Priznanjem	
Pitam se je li moj posao prikladan za mene		\bar{X}	p<0,05	\bar{X}	p<0,05	\bar{X}	p<0,05
1	Ne	14,2	nema razlike	31,1	3 > 1	32,3	nema razlike
2	Ne mogu procijeniti	14,2		31,8		33,9	
3	Da	14,0		34,8		35,9	
Frustracije izazvane poslom unosim i u privatni život		\bar{X}	p<0,05	\bar{X}	p<0,05	\bar{X}	p<0,05
1	Ne	13,8	3 > 2	31,0	3 > 2	31,2	3 > 1
2	Ne mogu procijeniti	13,3		30,5		32,8	
3	Da	15,4		33,8		35,1	
Na poslu se osjećam umorno i iscrpljeno iako sam dobro naspavan(a)		\bar{X}	p<0,05	\bar{X}	p<0,05	\bar{X}	p<0,05
1	Ne	13,2	3 > 1	29,7	3 > 1	31,7	nema razlike
2	Ne mogu procijeniti	14,8		32,0		33,1	
3	Da	15,3		35,1		34,6	
Poželim promijeniti posao jer smatram da se moje kompetencije ne cijene dovoljno		\bar{X}	p<0,05	\bar{X}	p<0,05	\bar{X}	p<0,05
1	Ne	14,3	nema razlike	31,2	3 > 2	32,3	3 > 2
2	Ne mogu procijeniti	13,8		29,2		30,7	
3	Da	14,0		35,6		37,8	

Ispitanici koji frustracije izazvane poslom unose u privatni život, imaju veći rezultat na podskali neprimjerenog ponašanja učenika u odnosu na ispitanike koji ne mogu procijeniti unose li frustracije u privatni život. Nešto je jasnija slika kod ispitanika koji su naveli da se na poslu osjećaju umorno i iscrpljeno. Oni također imaju veći rezultat na ovoj podskali od ispitanika koji nemaju problema s osjećajem umora i iscrpljenosti. Razlike s obzirom na želju za promjenom posla i prikladnošću posla nisu se pokazali statistički značajnim.

U slučaju skale radnog opterećenja, utvrdili smo statistički značajnu razliku na sve četiri varijable IPN. Veće rezultate na podskali radnog opterećenja imaju ispitanici koji su potvrdno odgovorili na svaku od varijabli IPN. Možemo utvrditi da su ispitanici kojima radno opterećenje predstavlja značajan oblik izvora stresa, ujedno skloni preispitivanju prikladnosti vlastitog posla. Osjećaju se umorno i iscrpljeno te požele promijeniti posao jer smatraju da njihove kompetencije nisu dovoljno cijenjene.

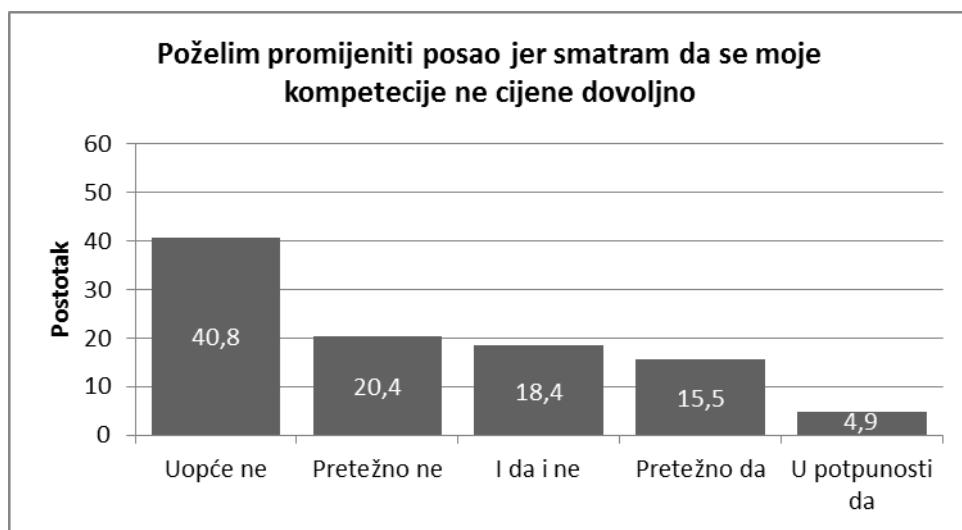
Na podskali potreba za profesionalnim priznanjem, utvrđena je statistički značajna razlika kod ispitanika koji unose poslovne frustracije u privatni život i kod ispitanika koji žele promijeniti posao. U oba slučaja ispitanici koji su potvrdno odgovorili na navedene varijable IPN ujedno imaju i veći rezultat na ovoj podskali izvora stresa. Ovaj je nalaz očekivan jer će učitelji koji smatraju da se njihove kompetencije ne cijene dovoljno, izraziti i veći stupanj slaganja s varijablama koje sadržajno čine podskalu potreba za profesionalnim priznanjem.

3.3.3. Analiza varijabli pedagoških kompetencija

3.3.3.1. Razlika prosjeka na skali pedagoških kompetencija prema varijabli želje za promjenom posla

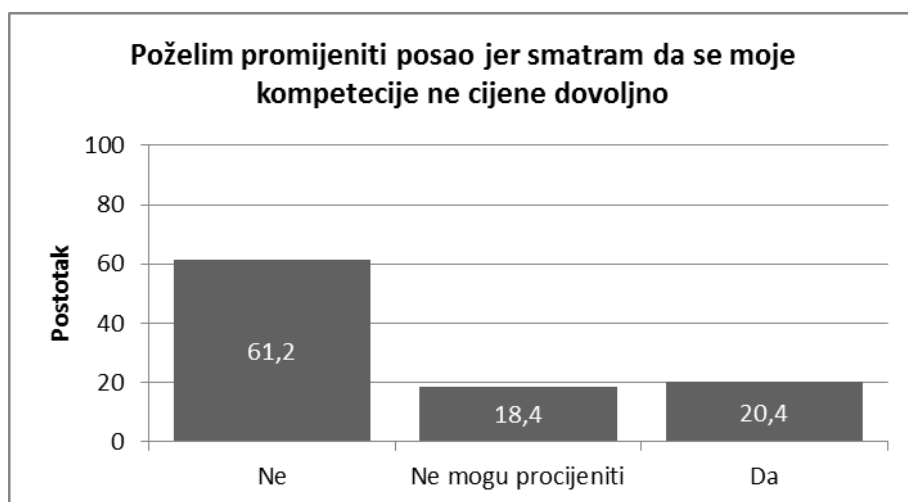
Navedenu varijablu uključujemo u nezavisni sklop jer smatramo da ima značajnu eksplanatornu vrijednost te je stoga nužno provjeriti postoje li razlike u prosjeku na skali pedagoških kompetencija s obzirom na dane odgovore na varijable želje za promjenom posla. Sadržaj i distribucija navedene varijable je sljedeća:

Grafikon 10. Distribucija ispitanika na varijabli promjene posla



Zbog lakše interpretacije u daljnjim analizama, navedenu smovarijablu prekodirali u jediničnu prvu i drugu jedinicu procjene, a zatim četvrtu i petu. Time smo dobili sljedeću distribuciju:

Grafikon 11. Distribucija ispitanika na varijabli promjene posla nakon rekodiranja u tri kategorije



Prema Levenovom testu varijance su homogene ($p=0,58$) te je moguće pristupiti analizi varijance.

F-vrijednost analize varijance značajna je uz 5% rizika ($p<0,05$). Prema tome, **postoji** statistički značajna razlika u prosjecima na skali pedagoških kompetencija prema kategorijama klasifikatorske varijable. Kako bismo precizno odredili između kojih kategorija postoji razlika u prosjeku, provest ćemo Scheffeov (post hoc) test multiple komparacije.

Tablica 30. Srednje vrijednosti na skali pedagoških kompetencija s obzirom na varijablu želje za promjenom posla

Skala pedagoške kompetencije			
	N	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Ne	63	32,14	6,90
Ne mogu procijeniti	19	30,63	5,79
Da	21	36,90	7,18
Ukupno	103	32,84	7,04

Evidentirane su sljedeće statistički značajne razlike uz 5% rizika:

- 1) Između ispitanika koji ne žele promijeniti posao te onih koji žele promijeniti posao. Pritom je kod ispitanika koji žele promijeniti posao, evidentiran veći rezultat na skali što ukazuje na veću nedostatnost pedagoških kompetencija ($\bar{X}=36,9$)
- 2) Između ispitanika koji žele promijeniti posao te onih koji su neodlučni. Pritom je kod ispitanika koji žele promijeniti posao također evidentiran veći rezultat na skali što ukazuje na veću nedostatnost pedagoških kompetencija ($\bar{X}=36,9$)

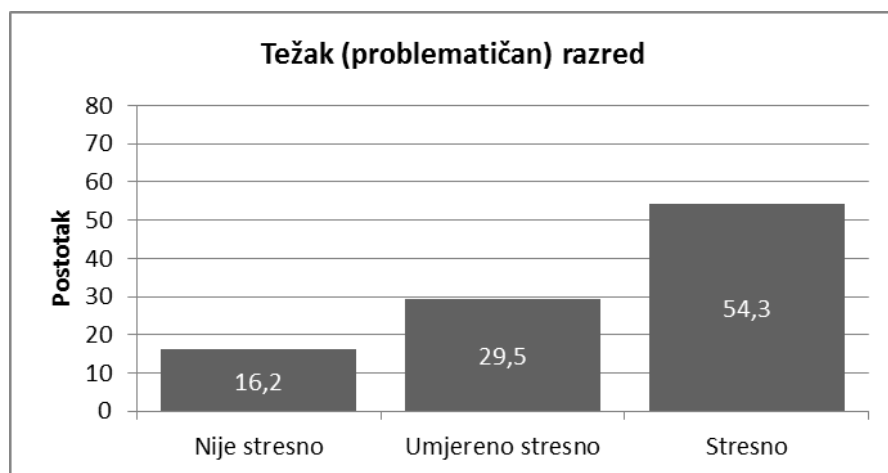
3.3.3.2. Analiza varijabli pedagoških kompetencija prema „varijabli želje za promjenom posla“

U nastavku smo analizirali svaku od varijabli pedagoških kompetencija s varijablom želje za promjenom posla. Testiranje smo proveli koristeći hi-kvadrat test kako bismo utvrdili povezanost između tih varijabli. Jačinu povezanosti provjerili smo adekvatnim koeficijentom asocijacije. Univerzalna nulta hipoteza za sve daljnja testiranja glasila je: Nema povezanosti

između određene varijable kompetencije i varijable o želji za promjenom posla. Ukoliko odbacimo nultu hipotezu, relacije među kategorijama tih dviju nominalnih varijabli prikazat ćemo kontingencijskom tablicom pri čemu varijablu želje za promjenom posla smatramo zavisnom varijablom.

Sve varijable kompetencija prekodirali smo u tri kategorije (1 i 2 u jednu, 4 i 5 u drugu kategoriju) kako bismo izbjegli problem „mršavih“ ćelija koje bi uz raspoloživu veličinu uzorka, zasigurno bile prisutne u 3x5 tablici. Koristili smo „meko pravilo“ za mršave ćelije prema kojem smatramo provedbu hi-kvadrat testa validnim ako manje od 20% ćelija u tablici ima teorijsku frekvenciju manju od 5.

Grafikon 12. Distribucija ispitanika na varijabli *Težak (problematičan) razred*



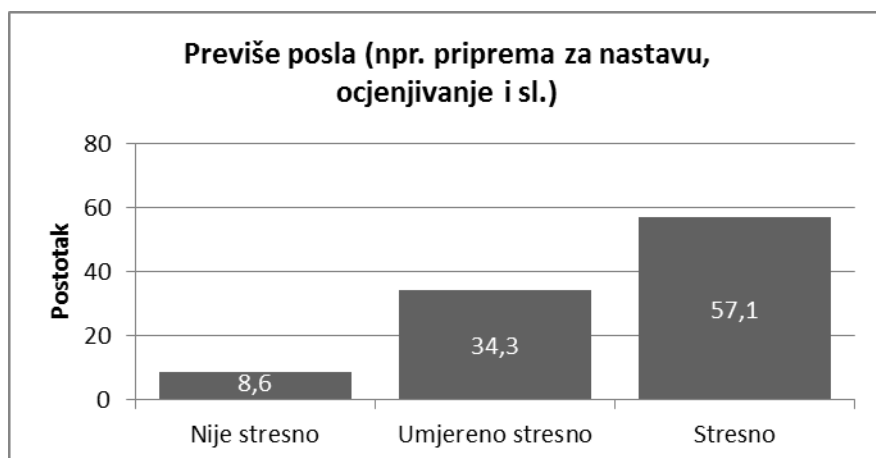
Utvrđena je statistički značajna povezanost između testiranih varijabli ($p=0,04$, $\chi^2=10,17$, $df=4$). Cramerov V koeficijent asocijacije iznosi 0,31 što ukazuje na umjerenu povezanost varijabli.

Tablica 31. Kontingencijska tablica varijabli Želje za promjenom posla i Težak problematičan razred

		Poželim promijeniti posao jer smatram da se moje kompetencije ne cijene dovoljno.				
		Ne		Ne mogu procijeniti		Ukupno
		N	(%)	n	(%)	
Težak (problematičan) razred.	Nije stresno	13	(76,5)	3	(17,6)	17 (100,0)
	Umjereno stresno	15	(48,4)	4	(12,9)	19 (100,0)
	Stresno	35	(63,6)	12	(21,8)	47 (100,0)

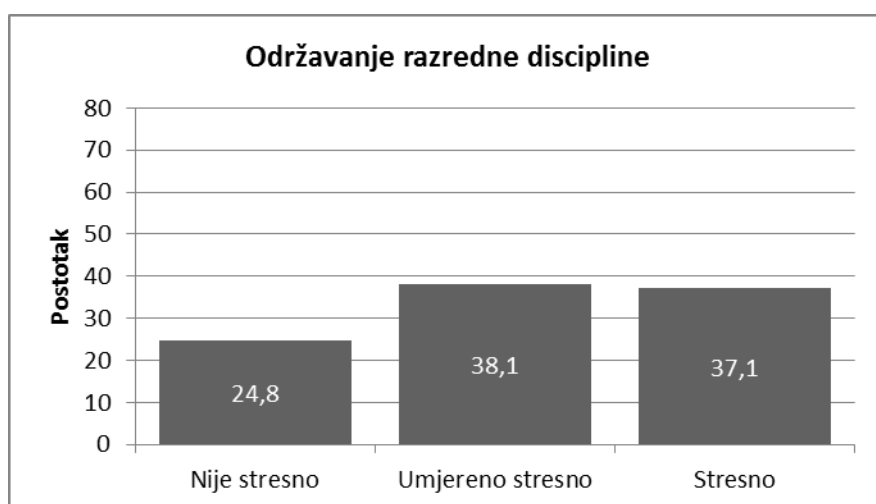
Vidljivo je da su ispitanici koji žele promijeniti posao ujedno i oni koji doživljavaju ovu situaciju stresnom ili umjereno stresnom (38,7% i 14,5%). U kontekstu kompetencija, 14,5% želi promijeniti posao jer se njihove kompetencije ne cijene dovoljno, a istovremeno stresno reaguju na težak razred zbog nedostatka kompetencija. Velika većina njih ipak ne želi napustiti posao, bez obzira na stresnost rada u teškom razredu tj. (ne)dostatnost kompetencija.

Grafikon 13. Previše posla (npr. priprema za nastavu, ocjenjivanje i sl.)



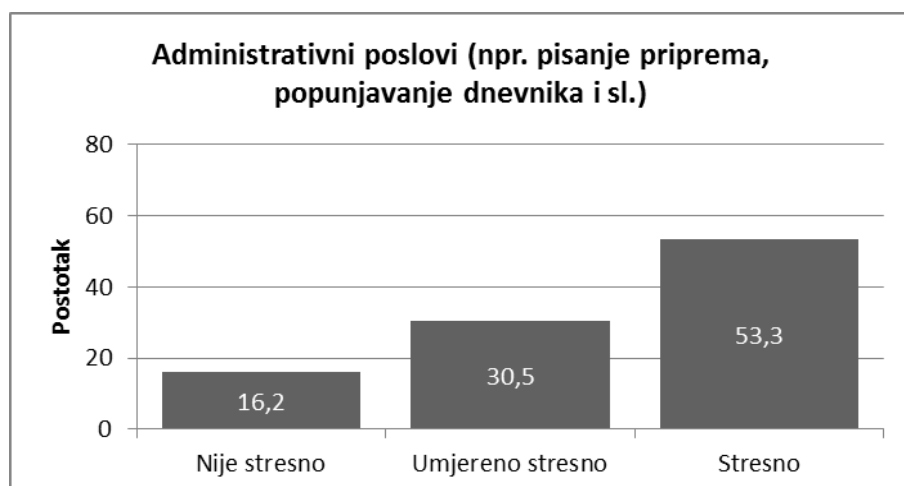
Nije utvrđena statistički značajna povezanost ($p=0,19$, $\chi^2=6,06$; $df=4$).

Grafikon 14. Održavanje razredne discipline



Nije utvrđena statistički značajna povezanost ($p=0,57$, $\chi^2=2,88$; $df=4$).

Grafikon 15. Administrativni poslovi (...)



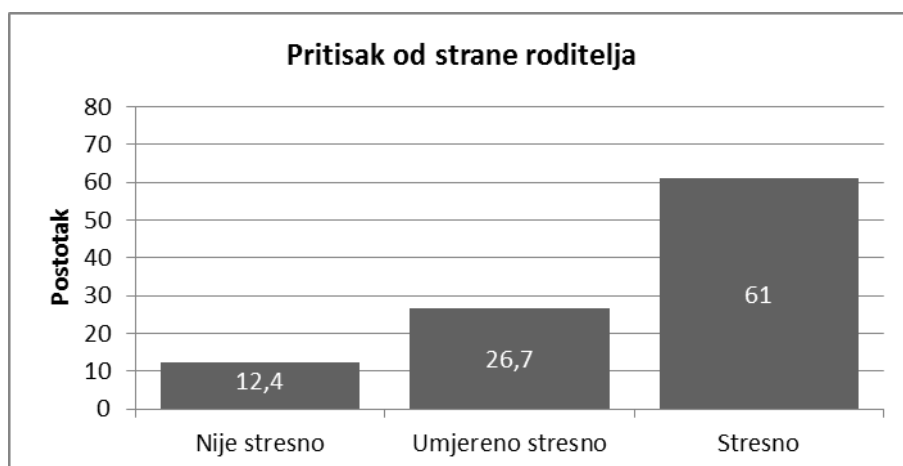
Utvrđena je statistički značajna povezanost između testiranih varijabli ($p=0,02$, $\chi^2=12,01$, $df=4$). Cramerov V koeficijent asocijacije iznosi 0,34 što ukazuje na umjerenu povezanost varijabli.

Tablica 32. Kontingencijska tablica varijabli Želje za promjenom posla i Administrativni poslovi (...)

		Poželim promijeniti posao jer smatram da se moje kompetencije ne cijene dovoljno.							
		Ne		Ne mogu procijeniti		Da		Ukupno	
		n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Administrativni poslovi (npr. pisanje priprema, popunjavanje dnevnika i sl.).	Nije stresno	13	(76,5)	2	(11,8)	2	(11,8)	17	(100,0)
	Umjereno stresno	19	(61,3)	10	(32,3)	2	(6,5)	31	(100,0)
	Stresno	31	(56,4)	7	(12,7)	17	(30,9)	55	(100,0)

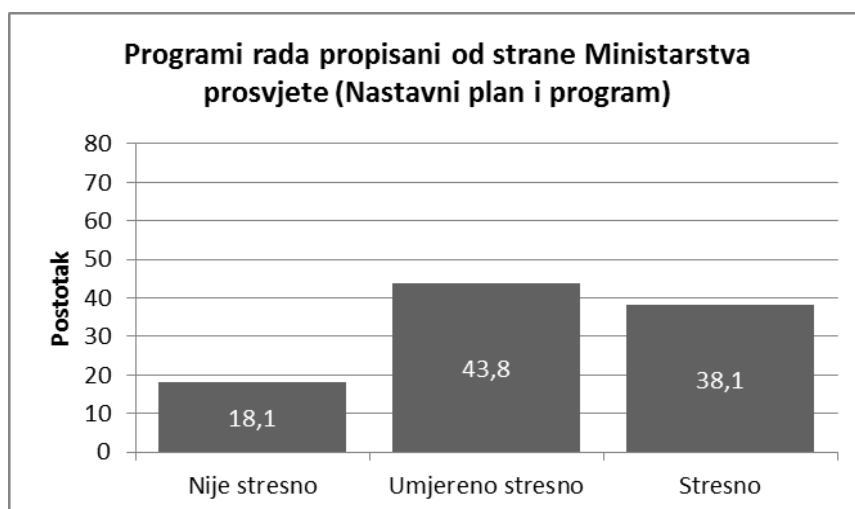
U ovom slučaju, od ispitanika koji žele promijeniti posao najviše je onih (30,9%) koji se u nedostatku kompetencija ne snalaze najbolje u administrativnim poslovima, što im također predstavlja i glavni izvor stresa. Više od pola ispitanika (56,4%) uslijed nedostatka kompetencija za navedene poslove, ne želi promijeniti posao.

Grafikon 16. Pritisak od strane roditelja



Nije utvrđena statistički značajna povezanost ($p=0,74$, $\chi^2=1,95$; $df=4$).

Grafikon 17. Programi rada propisani od strane Ministarstva prosvjete (Nastavni plan i program)



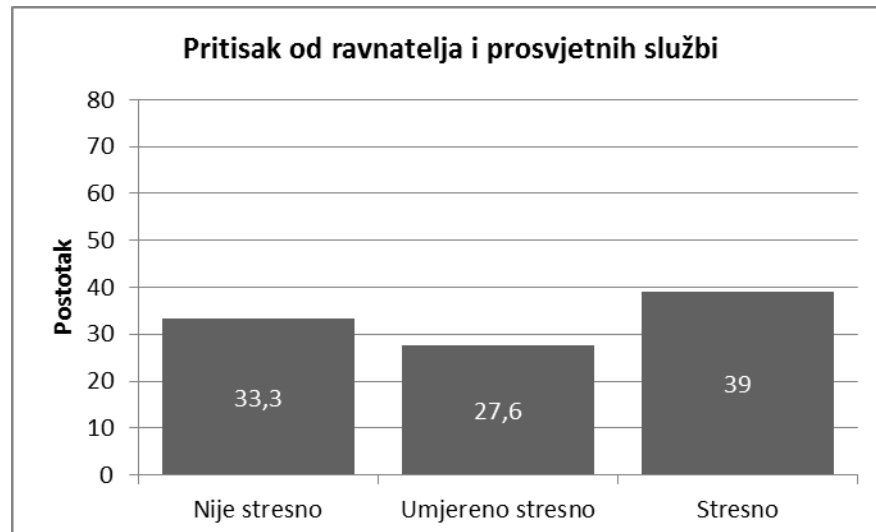
Utvrđena je statistički značajna povezanost između testiranih varijabli ($p=0,02$, $\chi^2=11,73$, $df=4$). Cramerov V koeficijent asocijacije iznosi 0,34 što ukazuje na umjerenu povezanost varijabli.

Tablica 33. Kontingencijska tablica varijabli Želje za promjenom posla i Programi rada propisani od strane Ministarstva prosvjete i športa

		Poželim promijeniti posao jer smatram da se moje kompetencije ne cijene dovoljno.							
		Ne		Ne mogu procijeniti		Da		Ukupno	
		n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Programi rada propisani od strane Ministarstva prosvjete (NPP).	Nije stresno	12	(63,2)	6	(31,6)	1	(5,3)	19	(100,0)
	Umjereno stresno	32	(71,1)	7	(15,6)	6	(13,3)	45	(100,0)
	Stresno	19	(48,7)	6	(15,4)	14	(35,9)	39	(100,0)

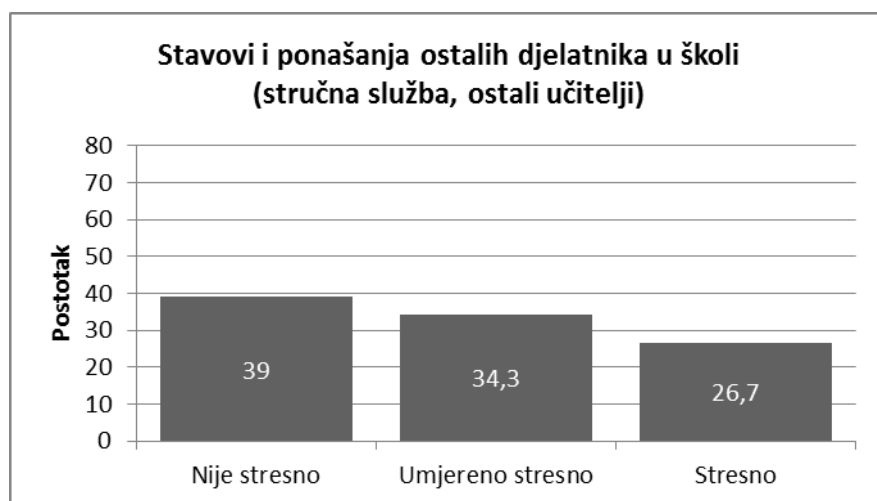
I u ovom je slučaju vidljivo da od onih učitelja koji žele promijeniti posao, najviše je onih (35,9%) kojima stres izazivaju „vanjske“ situacije za koje nemaju dovoljno kompetencija. S druge strane, među ispitanicima koji žele zadržati posao najviše je onih koji posjeduju „optimalne“ kompetencije za rješavanje učiteljske svakodnevnice (71,1%).

Grafikon 18. Pritisak od ravnatelja i prosvjetnih službi



Nije utvrđena statistički značajna povezanost ($p=0,39$, $\chi^2=4,10$; $df=4$).

Grafikon 19. Stavovi i ponašanja djelatnika u školi



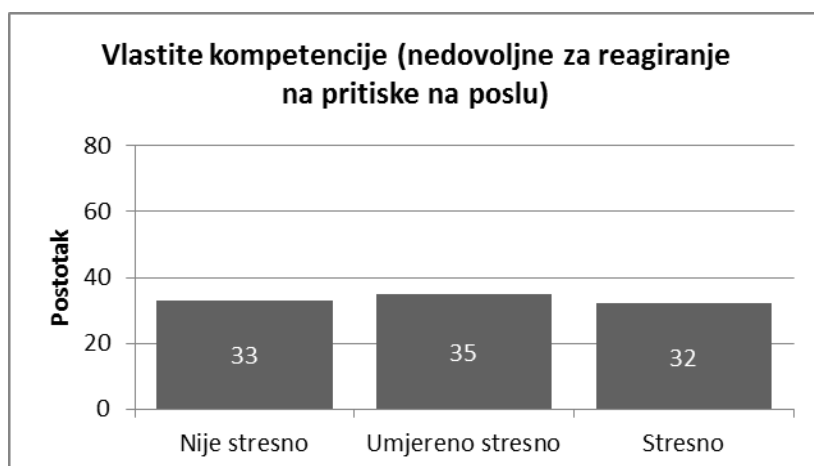
Utvrđena je statistički značajna povezanost između testiranih varijabli ($p=0,01$, $\chi^2=13,65$, $df=4$). Cramerov V koeficijent asocijacije iznosi 0,36 što ukazuje na umjerenu povezanost varijabli.

Tablica 34. Kontingencijska tablica varijabli Želje za promjenom posla i Stavovi i ponašanja ostalih djelatnika u školi

		Poželim promijeniti posao jer smatram da se moje kompetencije ne cijene dovoljno.							
		Ne		Ne mogu procijeniti		Da		Ukupno	
		n	(%)	N	(%)	n	(%)	n	(%)
Stavovi i ponašanja ostalih djelatnika u školi (stručna služba, ostali učitelji).	Nije stresno	28	(70,0)	7	(17,5)	5	(12,5)	40	(100,0)
	Umjereno stresno	18	(50,0)	4	(11,1)	14	(38,9)	36	(100,0)
	Stresno	17	(63,0)	8	(29,6)	2	(7,4)	27	(100,0)

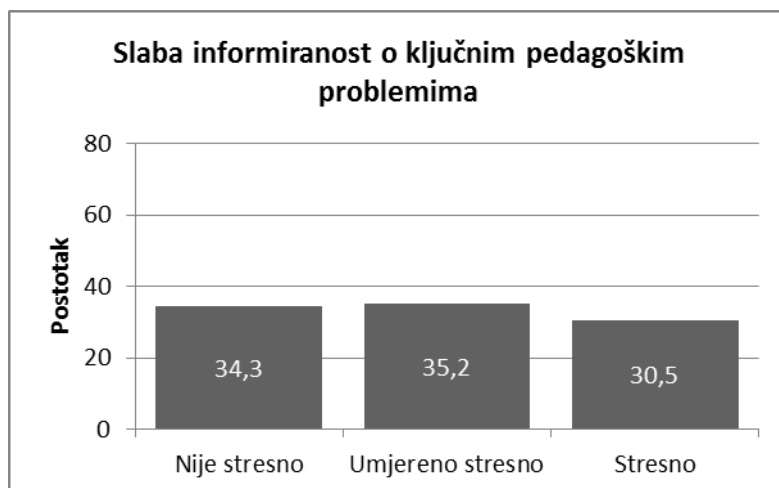
Više od trećine ispitanika (38,9%) želi promijeniti posao unatoč tome što donekle uspijevaju „izaći na kraj“ sa stresom koji proizlazi iz socijalnih odnosa njihove profesionalne okoline. Opravdano je zaključiti da oni ipak posjeduju određene kompetencije, ali vjerojatno „zdravu“ radnu okolinu smatraju važnom. Među ispitanicima koji ne žele napustiti posao, najviše (70,0%) je onih koji posjeduju dovoljno (socijalnih) kompetencija ili im je radna okolina prihvatljiva utoliko što im ne izaziva stres.

Grafikon 20. Vlastite kompetencije



Nije utvrđena statistički značajna povezanost ($p=0,08$; $\chi^2=8,21$; $df=4$).

Grafikon 21. Slaba informiranost o ključnim pedagoškim problemima



Utvrđena je statistički značajna povezanost između testiranih varijabli ($p=0,00$, $\chi^2=25,62$, $df=4$). Cramerov V koeficijent asocijacije iznosi 0,50 što ukazuje na osrednju povezanost varijabli.

Tablica 35. Kontingencijska tablica varijabli Želje za promjenom posla i Slaba informiranost o ključnim pedagoškim problemima

		Poželim promijeniti posao jer smatram da se moje kompetencije ne cijene dovoljno.							
		Ne		Ne mogu procijeniti	Da	Ukupno			
		n	(%)	n	(%)	n	(%)		
Slaba informiranost o ključnim pedagoškim problemima.	Nije stresno	26	(74,3)	8	(22,9)	1	(2,9)	35	(100,0)
	Umjereno stresno	22	(59,5)	10	(27,0)	5	(13,5)	37	(100,0)
	Stresno	15	(48,4)	1	(3,2)	15	(48,4)	31	(100,0)

Važnost informiranja kao jedne od pedagoških kompetencija ovdje dolazi do izražaja. Vidljivo je da je prisutan jednak postotak (48,4%) ispitanika kojima slaba informiranost predstavlja stres i u slučaju ispitanika koji žele i onih koji ne žele promijeniti posao. Doduše, kod onih koji žele promijeniti posao, najviše je ispitanika koji su pod stresom upravo zbog nedovoljnog informiranja. Suprotna je situacija kod ispitanika koje ne žele promijeniti posao gdje je najviše onih koji posjeduju kompetencije potrebne za izbjegavanje stresa prouzročenog nedovoljnom informiranošću o vlastitom poslu.

3.4. SAŽETAK 1. DIJELA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

3.4.1. Stresne situacije kod učitelja razredne nastave

Ispitujući stresne situacije, tj. izvore stresa kod učitelja razredne nastave došli smo do zaključka da je u najvećoj mjeri riječ o situacijama na koje učitelji nemaju izravan utjecaj (primjerice: visina plaće, nastavni plan i program koji propisuje MZOS, administrativne zadaće, slaba komunikacija s obrazovnim vlastima u vidu neinformiranja, problematičan ili veliki razred i sl. Iza neadekvatne plaće kao izvora stresa, slijedi pritisak roditelja, nedostatak vremena ili stručnosti za rad s djecom s posebnim potrebama, previše posla (što uvjetuje pritisak vremena), radni uvjeti, nemogućnost utjecaja na vlastito stručno usavršavanje i dr. Ovi rezultati potvrđuju rezultate brojnih empirijskih studija o izvorima stresa u nastavničkom zvanju (Boyle i sur., 2004; prema Mikulandra/Sorić, Kyriacou, 2001, Smilansky, 1984 i dr.).

3.4.1.1. Statistički značajni rezultati

a) s obzirom na razred

Testirajući rezultate svake pojedine varijable izvora stresa s obzirom na razred u kojem učitelji predaju, uočili smo statistički značajne razlike kod dvije varijable: „*Nemogućnost utjecaja na vlastito stručno usavršavanje*“ i „*Nemogućnost profesionalnog usavršavanja*.“ U oba slučaja ispitanici koji predaju u četvrtom razredu procjenjuju višu razinu stresa uslijed situacije navedene u tim varijablama (usp. poglavlje str. 43-46).

b) s obzirom na radni staž

Testiranjem pojedinih varijabli stresa s obzirom na kategorije radnog staža utvrđena je statistički značajna razlika na tri varijable: *Slabi izgledi za napredovanje*, *Programi rada propisani od strane Ministarstva prosvjete* (Nastavni plan i program) i *Nemogućnost utjecaja na vlastito stručno usavršavanje* (npr. na izbor teme, mjesta i vremena održavanja i sl.). Utvrđeno je da ispitanici s manje godina radnog staža iskazuju veći stupanj stresa, čak i frustracije zbog *Slabih izgleda za napredovanje u poslu*, a kada je riječ o nastavnom planu i programu, ispitanici s radnim stažom između 10 i 20 godina procjenjuju *Program rada propisan od Ministarstva* stresnijim od učitelja s manjim radnim stažom, ali i od onih

ispitanika koji imaju 20 do 30 godina radnog staža. Varijabla *Nemogućnost utjecaja na vlastito stručno usavršavanje* (npr. na izbor teme, mjesta i vremena održavanja i sl.) pokazala se značajnim izvorom stresa za 40,82% učitelja kao jako i vrlo jako stresno, a za 46,94% umjereno stresno. Od toga učitelji s radnim stažom između 10 i 20 godina pokazuju veći stupanja stresa zbog nemogućnosti odabira tema, mjesta i vremena za vlastito stručno usavršavanje. Uzimajući u obzir varijable koje se izravno tiču naobrazbe učitelja (a što je zapravo i (pred)uvjet stjecanja kvalitetnih pedagoških kompetencija), kao što su *Nemogućnost utjecaja na vlastito stručno usavršavanje* (87,76% stresno), *Slabi izgledi za napredovanje* (66,67% stresno), kao i općenito *Nemogućnost profesionalnog usavršavanja* (81,64 %), utvrdili smo da je pitanje naobrazbe učitelja kao i stjecanje kompetencija jedan od velikih stresora za učitelje te je nužan preduvjet za daljnje istraživanje u smislu otkrivanja pedagoških kompetencija koje učiteljima nedostaju

c) Podskale sadržajne koherencije

Analizirajući razlike rezultata ispitanika prema nezavisnom sklopu na podskali *Radnog opterećenja*, utvrđena je statistički značajna razlika samo na varijabli želje za promjenom posla. Post-hoc testom evidentirana je razlika između ispitanika koji žele promijeniti posao i koji ne žele promijeniti posao te između ispitanika koji žele promijeniti posao i onih koji su neodlučni. U oba slučaja ispitanici koji žele promijeniti posao imaju veći prosjek na podskali radnog opterećenja. Na skali radnog opterećenja i potrebe za profesionalnim priznanjem, analizom varijance dobili smo jednake rezultate prilikom testiranja s obzirom na varijablu želje za promjenom posla. Učitelji s manje godina radnog staža skloniji su stresu zbog nedostatnog profesionalnog priznanja. Kod varijable želje za promjenom posla, post-hoc testom utvrdili smo statistički identične značajne razlike u prosjeku kao i kod skale radnog opterećenja tj. ispitanici koji su se izjasnili da žele promijeniti posao imaju veći rezultat na ovoj skali od ispitanika koji ne žele promijeniti posao te ispitanika koji su neodlučni. Možemo zaključiti da ispitanici koji su odlučniji u želji za promjenom posla imaju evidentno veći prosjek na navedenim podskalama. Međutim, treba imati na umu da je od ukupnog broja ispitanika samo 21/105 (20,4%) onih koji su se izjasnili da žele promijeniti posao te još 20/105 (18,4%) onih koje se ne mogu odlučiti. Velika većina njih i dalje ostaje pri zadržavanju posla, neovisno o razini stresa s kojim se nose u svakodnevnom radu.

3.4.2. Načini suočavanja učitelja RN sa stresnim situacijama u školi

a) Podskale CISS instrumenta

Načini suočavanja sa stresnim situacijama na kojima su zabilježene najveće prosječne vrijednosti pretežno su iz podskale *Usmjeravanje na zadatak (Z)*, dok su najniže prosječne vrijednosti potvrđene na varijablama koje pripadaju podskalama *Na izbjegavanje usmjereno suočavanje (I)* i *Na emocije usmjereno suočavanje (E)*. Rangiranjem varijabli prema učestalosti korištenja pojedine strategije suočavanja, potvrdili smo nalaz da u najvećoj mjeri učitelji iskazuju „*potpuno*“ slaganje s tvrdnjom da „*čine ono što misle da je najbolje*“ (42,9 %), što sumarno s kategorijom „*pretežno da*“ (49,5 %) iznosi ukupno 92,4 % (navedena tvrdnja pripada podkategoriji „*na zadatak usmjereno suočavanje*“). Nakon tvrdnje „*činim ono što mislim da je najbolje*“ prema zastupljenosti kategorije „*u potpunosti da*“ slijede: *Razgovaram s nekim čiji savjet cijenim* (34,3 %) (Z), *Provodim vrijeme s osobom koju cijenim* (31,4 %) (I) te *Usmjerim se na problem da vidim kako bih ga riješio/la* (28,2 %) (Z). Sumiranjem postotaka kategorija „*pretežno da*“ i „*u potpunosti da*“ vidljivo je da 88,4 % u stresnim situacijama koristi način (tvrdnju) usmjeravanja na problem kako bi ga uspješno riješili.

b) Varijable (obraci) intrinzično potaknutog nezadovoljstva (IPN)

U istraživanju načina suočavanja sa stresnim situacijama izdvojili smo četiri varijable tzv. intrinzično potaknutog nezadovoljstva (IPN) koje predstavljaju obrazac reagiranja na stresne situacije koji vodi k distresu. To su varijable: 1) *Procjena o prikladnosti rada u učiteljskom poslu*, 2) *Unošenje poslovnih frustracija u privatni život*, 3) *Iscrpljenost i zamor poslom*, 4) *Želja za promjenom posla* jer učitelji smatraju da se njihove kompetencije ne cijene dovoljno (osjećaj manje vrijednosti, omalovažavanja). Kod ovih varijabli nezadovoljstvo je generirano sumnjom (1), frustracijom (2), iscrpljenošću (3) i osjećajem manje vrijednosti (4). Na sve četiri varijable petina je učitelja odgovorila potvrdno, što se posebno odnosi na varijablu „*Unošenje poslovnih frustracija u privatni život*.“

c) Varijable (obrasci) IPN i podskale CISS instrumenta

Testirajući varijable intrinzično potaknutog nezadovoljstva s podskalama suočavanja, dobiveni su sljedeći rezultati:

Na podskali „Na zadatak usmjereno suočavanje“ (Z) utvrđena je statistički značajna razlika na varijabli o prikladnosti posla. Ispitanici koji se pitaju je li učiteljski posao prikladan za njih imaju veći prosjek na podskali „na zadatak usmjereno suočavanje,“ dok učitelji koji se ne pitaju je li taj posao prikladan za njih imaju niži prosjek na podskali „na zadatak usmjereno suočavanje“ odnosno u manjoj mjeri koriste suočavanjeusmjereno na zadatak. Slično je i s varijablom „Poželim promijeniti posao jer smatram da se moje kompetencije ne cijene dovoljno,“ gdje učitelji koji žele promijeniti posao imaju veći prosjek na podskali „na zadatak usmjereno suočavanje.“

Testiranjem podskale „na emocije usmjereno suočavanje“ (E) s varijablama „IPN“ došli smo do statistički značajnih razlika među potkategorijama nezavisne varijable na sve četiri navedene varijable. Rezultati testiranja pokazali su da učitelji koji više preferiraju suočavanje usmjereno na emocije, frustracije izazvane poslom unose u privatni život, pitaju se je li učiteljski posao prikladan za njih, a na poslu se osjećaju umornima i iscrpljenima iako su dobro naspavani te iskazuju želju za promjenom posla.

Grgin i sur. (1995) istraživanjima su došli do zaključka da su snaga osobno profesionalnih stresora, spol i stupanj obrazovanja (u negativnom smjeru) najbolji prediktori suočavanja usmjerenog na emocije. Stoga nije iznenađujuće da će učitelji svoje frustracije unositi u privatni život i obrnuto. Učitelji koje svoje profesionalne stresore doživljavaju snažnijima, koristit će obrasce suočavanja koje u sebi sadrže usmjerenost na emocije, bit će zaokupljeni samim sobom što isto čine i učitelji kojima nedostaju kompetencije tj. sposobnosti, znanja i vještine da se suoče s problemom (opasnošću). Vizek – Vidović (1990, prema Grgin i sur. 1995:54) ističu da su osobe s nižim stupnjem obrazovanja ranjivije pred opasnošću i koriste strategije usmjerene na emocije.

Tvrđnja Lazarusa i Launiera (1981:241) da način na koji se ljudi suočavaju sa stresom ima veću važnost za njihovo „ukupno moralno, socijalno funkcioniranje i zdravlje“ nego broj i jačina samih stresnih epizoda, mnogostruko je empirijski provjerena. U našem istraživanju došli smo do zaključka da je kod učitelja koji su više koristili suočavanje usmjereno na emocije, snažnije i češće prisutan osjećaj nezadovoljstva, frustracije, nemogućnost reagiranja

na stresne situacije, što u konačnici dovodi do fizioloških tegoba kao što su: tjelesna iscrpljenost, osjećaj umora i neispavanosti. Učitelji iz ove kategorije iskazuju želju za promjenom posla.

Testiranjem podskale suočavanja usmjerenog na izbjegavanje (I) s varijablama „IPN,“ statistički značajnima pokazale su se razlike među podgrupama samo jedne varijable - varijable unošenja frustracija izazvanih poslom u privatni život. Prema Scheffeovom post hoc testu postoji razlika u prosjecima na (I) podskali između grupe koja frustracije izazvane poslom unosi u privatni život te grupe koja to ne čini. Dakle, oni koji postižu viši prosječni rezultat na podskali suočavanja sa stresom usmjerenim na izbjegavanje, unose frustracije izazvane poslom u privatni život statistički značajno više od onih koji imaju niži rezultat na istoj skali.

d) Izvori stresa i varijable IPN

Učitelji koji frustracije izazvane poslom unose u privatni život imaju veći rezultat na podskali neprimjerenog ponašanja učenika od ispitanika koji ne mogu procijeniti unose li frustracije u privatni život. Učitelji koji su naveli da se na poslu osjećaju umorno i iscrpljeno također imaju veći rezultat na podskali neprimjerenog ponašanja učenika od ispitanika koji nemaju problema s osjećajem umora i iscrpljenosti. Razlike s obzirom na želju za promjenom posla i prikladnošću posla nisu se pokazale statistički značajnima.

U slučaju skale radnog opterećenja, utvrdili smo statistički značajnu razliku na sve četiri varijable IPN. Ispitanici kojima radno opterećenje predstavlja značajni oblik izvora stresa, ujedno su skloni preispitivanju o prikladnosti vlastitog posla, osjećaju se umorno i iscrpljeno te pozele promijeniti posao jer smatraju da su njihove kompetencije nedovoljno cijenjene.

Na podskali potreba za profesionalnim priznanjem, utvrđena je statistički značajna razlika kod ispitanika koji unose poslovne frustracije u privatni život i kod ispitanika koji žele promijeniti posao. U oba slučaja ispitanici koji su potvrdno odgovorili na navedene varijable IPN ujedno imaju i veći rezultat na ovoj podskali izvora stresa.

Ispitujući izvore stresa i načine suočavanja na uzorku 144 nastavnika viših razreda u osam osnovnih škola na području grada Zagreba, autori Grgin, T., Sorić, I., Kale, I. (1995:54) došli

su do zaključka da nastavnici s nižim stupnjem obrazovanja koriste načine suočavanja sa stresom usmjerene na emocije i zaokupljenost samim sobom. Ovaj nalaz potvrđuje i navodi Vizek – Vitezović (1990, prema Mikulandra i Sorić, 2004), tvrdeći da su osobe s nižim stupnjem obrazovanja „ranjivije pred opasnošću jer osjećaju da im nedostaje sposobnosti i znanja da se s njom suoče. Stoga će takve osobe pri suočavanju sa stresom više koristiti strategije usmjerene na emocije.

Dosadašnjim rezultatima potvrdili smo da *Stresne situacije u školi* izazivaju osjećaj nezadovoljstva, manje vrijednosti, nepriznavanja, a učitelji u takvim situacijama koriste obrazac kojeg između ostalih čine i varijable IPN.³⁶ Kao što su u svojim istraživanjima razmatrajući pojam nastavničkog stresa istaknuli Milstein i Golaszewski (Cooper, 1995; prema Grgin i sur., 1995:46), krajnji je rezultat nastavničkog stresa malodušnost i razočaranost velikog broja nastavnika zbog visokih očekivanja svojih dostignuća. Zbog toga jedan dio njih trajno napušta nastavničko zvanje dok drugi ostaje u tom zanimanju, pateći od mnoštva fizičkih, emocionalnih i bihevioralnih manifestacija povezanih sa stresom.

e) Izvori stresa i suočavanje sa stresom

Korelacijskom analizom podskala izvora stresa (neprimjereno ponašanje učenika - N, radno opterećenje - R, potreba za profesionalnim priznajem - P) s podskalama suočavanja sa stresom (na zadatak usmjereno ponašanje - Z, na emocije usmjereno ponašanje - E, na izbjegavanje usmjereno ponašanje - I) došli smo do zaključka da ispitanici koji su imali veći rezultat na podskali radnog opterećenja ujedno su imali i veći rezultat na podskali na emocije usmjereno ponašanje. S obzirom da se većina ispitanika na gotovo svim podskalama grupirala oko aritmetičke sredine te podskale, možemo zaključiti da određeni „tipovi“ izvora stresa nisu u značajnoj relaciji s načinima suočavanja sa stresom. Većina ispitanika u gotovo podjednako mjeri koristi sva tri tipa suočavanja, posebice ako uzmemo u obzir preklapanja intervala pouzdanosti. Dakle, suočavanje sa stresom kao i relacija s izvorima stresa, predstavljaju domene koje bismo trebali promatrati kroz individualnu razinu pojedinih ispitanika, koristeći

³⁶ U daljnjim istraživanjima koristit ćemo pojam Obrazac intrinzično potaknutog nezadovoljstva odnosno obrazac koji vodi k distresu; obrnuto, obrazac distanciranja, otpornosti i savladavanja opterećenja – Eustres.

pritom kvalitativne metode istraživanja. Time nam se ujedno otvara prostor, ali i nužnost u razotkrivanju uloga i utjecaja pojedinih kompetencija na suočavanje sa stresom.

Cooper (1995; prema Grgin i sur., 1995:47.), upozorava na neshvatljivu podjelu istraživanja na istraživanja nastavničkog stresa i istraživanja nastavničkog „izgaranja,“ odnosno na potrebu integriranja ovih istraživanja te na činjenicu da nepostojanje longitudinalnih istraživanja onemogućava potpuno testiranje postavljenih teorija nastavničkog stresa. U konačnici, daje važnu sugestiju za buduća istraživanja o potrebi ispitivanja odnosa između stresa i načina suočavanja s njim, naglašavajući praktično značenje utvrđivanja ovog odnosa za edukaciju nastavnika kako da se efikasno suoče sa stresom koji doživljavaju.

3.4.3. Analiza varijabli pedagoških kompetencija (s varijablom želje za promjenom posla)

Analizirajući svaku od varijabli pedagoških kompetencija s varijablom želje za promjenom posla dobili smo sljedeće rezultate:

Poželim promijeniti posao jer smatram da se moje kompetencije ne cijene dovoljno - Težak (problematičan) razred.

Vidljivo je da su ispitanici koji žele promijeniti posao istovremeno oni koji doživljavaju ovu situaciju stresnom ili umjereno stresnom (38,7% i 14,5%). U kontekstu kompetencija, 14,5% želi promijeniti posao jer se njihove kompetencije ne cijene dovoljno, a istovremeno stresno reagiraju na težak razred zbog nedostatka kompetencija. Velika većina ipak ne želi napustiti posao bez obzira na stresnost rada u teškom razredu, tj. (ne)dostatnost kompetencija.

Administrativni poslovi (npr. pisanje priprema, popunjavanje dnevnika i sl.).

U ovom slučaju, od ispitanika koji žele promijeniti posao najviše je onih (30,9%) koji se u nedostatku kompetencija ne snalaze najbolje u administrativnim poslovima, što im je glavni izvor stresa. Više od pola ispitanika (56,4%) zbog nedostatka kompetencija za navedene poslove ne želi promijeniti posao.

Programi rada propisani od strane Ministarstva prosvjete (NPP).

I u ovom je slučaju jasno da od onih učitelja koji žele promijeniti posao, najviše je onih (35,9%) kojima stres izazivaju „vanjske“ situacije za koje nemaju dovoljno kompetencija. S druge strane, među ispitanicima koji žele zadržati posao najviše je onih koji posjeduju „optimalne“ kompetencije za rješavanje učiteljske svakodnevnice (71,1%).

Stavovi i ponašanja ostalih djelatnika u školi (stručna služba, ostali učitelji).

Više od trećine ispitanika (38,9%) želi promijeniti posao unatoč tome što donekle uspijeva „izaći na kraj“ sa stresom koji proizlazi iz socijalnih odnosa njihove profesionalne okoline. Opravdano je zaključiti da oni ipak posjeduju određene kompetencije, ali vjerojatno „zdravu“ radnu okolinu smatraju važnom. Među ispitanicima koji ne žele napustiti posao najviše (70,0%) je onih koji posjeduju dovoljno (socijalnih) kompetencija ili im je radna okolina prihvatljiva na način da ne izaziva stres.

Slaba informiranost o ključnim pedagoškim problemima.

Važnost informiranja kao jedne od pedagoških kompetencija ovdje dolazi do izražaja. Vidljivo je da je prisutan jednak postotak (48,4%) ispitanika kojima slaba informiranost predstavlja stres i u slučaju ispitanika koji žele i onih koji ne žele promijeniti posao. Doduše, kod onih koji žele promijeniti posao, najviše je ispitanika koji su pod stresom upravo zbog nedovoljnog informiranja. Suprotna je situacija kod ispitanika koje ne žele promijeniti posao gdje je najviše onih koji posjeduju kompetencije potrebne za izbjegavanje stresa prouzročenog zbog nedovoljne informiranosti o vlastitom poslu.

Važnost i značaj načina suočavanja u ukupnoj dinamici procesa stresa ističe većina autora koja se bavila stresom. Prema Folkmanu i sur. (1986), suočavanja predstavljaju „konstantno promjenjiva kognitivna i bihevioralna nastojanja da se promijene specifični eksternalni i/ili internalni zahtjevi za koje je osoba procjenila da opterećuju ili prelaze njezine resurse.“ Ova nastojanja (Grgin i sur., 1995:47) imaju dvije glavne funkcije: regulaciju distresnih emocija

(suočavanje usmjereno na emocije) i usmjeravanje resursa na rješavanje problema koje stvara stres (suočavanje usmjereno na problem).

S obzirom na navedeno, značaj istraživanja stresnih situacija i načina suočavanja sa stresom kao i odnos između nastavničkog stresa i obrazaca reagiranja na zahtjeve, ogleda se u empirijskoj i teorijskoj, ali svakako i u praktičnoj vrijednosti.

Rezultati ovog istraživanja ujedno podupiru potrebu za promjenama u strategijama i procedurama današnjeg osnovnoškolskog sustava obrazovanja. To bi uvelike olakšalo posao učiteljima i otvorilo prostor za dodatnu edukaciju, stručno pedagoško usavršavanje i u konačnici usvajanje nužno potrebnih kompetencija u kontekstu pedagoške teorijske perspektive.

4. EMPIRIJSKI PRISTUP PROBLEMU

– pristup Utemeljene teorije

4.1. Uvod

Nakon empirijskih istraživanja o izvorima stresa i načinima suočavanja sa stresnim situacijama kod učitelja razredne nastave u gradu Zagrebu, istraživačkim tehnikama GT želimo utvrditi povezanost pedagoških kompetencija učitelja i načina suočavanja sa stresnim situacijama u školi, kao i prikazati najvažnije izvore stresa i kompetencije potrebne za nošenje s radnim zadacima u cilju stručnog, kvalitetnog obavljanja odgojno-obrazovnih zadaća, ali i osobnog razvoja učitelja.

Prvi koraci istraživanja ići će u smjeru ispitivanja stresnosti posla kako bi se potvrdili rezultati dobiveni empirijskim istraživanjem, a zatim slijedi istraživanje (otkrivanje) pedagoških kompetencija neophodnih za lakše nošenje sa stresnim situacijama u školi.

Odabir kvalitativne metode za otkrivanje pedagoških kompetencija učitelja i njihove povezanosti sa stresnim situacijama kao značajne metode ovog doktorskog rada ima nekoliko prednosti. Rezultati ovog istraživanja mogu biti od koristi za unaprjeđenje određenih aspekata studija budućih učitelja, boljeg stručnog usavršavanja ili za određivanje strategija suočavanja i razvijanje jačanja kompetencija učitelja u cilju nošenja s radnim zadacima. Dodatne su prednosti ovog istraživanja jednostavan pristup potrebnim sudionicima te (iskustvena) upoznatost sa sadržajem istraživanja.

Ciljana su populacija istraživanja učitelji razredne nastave u gradu Zagrebu. Korištena je metoda utemeljene teorije, korištenjem pravila i procedura koje su najprikladnije s obzirom na temu i okolnosti provođenja istraživanja. Podaci su prikupljeni pomoću polu-strukturiranih intervjua. Osim kategorizacije i analize pedagoških kompetencija, ovim istraživanjem pokušalo se doći do povezanosti istih s obrascima reagiranja u stresnim situacijama - Obrazac intrizično potaknutog nezadovoljstva (OIPN) i Obrazac svladavanja opterećenja (OSO).

4.2. Cilj istraživanja

Cilj je ovog istraživanja izgradnja empirijski utemeljenog konceptualnog objašnjenja povezanosti kompetencija učitelja sa stresnim situacijama u školi i dobivanje jasnije slike o stresnosti učiteljskog zvanja, načinima reagiranja u stresnim situacijama, te povezanosti kompetencija učitelja s obrascima ponašanja u stresnim situacijama u školi.

4.3. Metodologija

4.3.1. Utemeljena teorija (Grounded Theory)

U ovom istraživanju koristili smo metodu utemeljene teorije koja predstavlja istraživački pristup s nizom smjernica za analizu kvalitativnih podataka, razvoj teorijskih kategorija te njihovo povezivanje prema sljedećim (općenitijim) kategorijama. Pristup su predstavili Glaser i Strauss u zajedničkoj knjizi „Otkrivanje utemeljene teorije“ iz 1967. godine. Kao što i naslov govori, riječ je o pristupu otkrivanja obrazaca i teorije iz podataka. Osnovni princip izgradnje teorije je indukcija iz samih podataka koji mogu proizlaziti iz raznih izvora, ali najčešće su intervjui. Istraživanje započinje definiranjem problema istraživanja, prema čemu se razvija cjelokupan proces. Nakon toga slijedi, kako Charmaz (2000) navodi, korištenje sljedećih strategija utemeljene teorije: istovremeno prikupljanje i analiza podataka, kodiranje podataka, konstantna komparativna analiza podataka i kodova, pisanje memoa (bilješki) u svrhu konstrukcije konceptualne analize i objašnjenja međuođnosa kodova, kategorija i koncepata te naposljetku teorijsko uzorkovanje i integracija teorijskog okvira pretežito kroz procesne elemente. Dobiveni kodovi služe za konstrukciju općenitijih kategorija koje predstavljaju temelj izgradnje osnovnih koncepata i u konačnici, induktivne teorije. Važno je napomenuti da ovaj istraživački pristup ne „propisuje“ metode prikupljanja podataka već ih prilagođava pojedinom slučaju. Također, rigorozno korištenje svih smjernica strategija utemeljene teorije događa se rijetko jer ovisi o predmetu istraživanja, izvedbenim ograničenjima (financije, dostupnost kazivača) i sl. Određeno odstupanje od takve rigoroznosti prisutno je i u ovom istraživanju. Primjerice, nisu korišteni memo i osno kodiranje.

Podatci su prikupljeni metodom problemski orijentiranih polu-strukturiranih dubinskih intervjua na uzorku od 30 učitelja razredne nastave u gradu Zagrebu tijekom listopada 2012. i travnja 2013. godine. Uzorak učitelja prigodnog je tipa i uključuje podjednak broj učitelja iz

svih razreda. Formalni poziv za sudjelovanje u istraživanju bio je poslan nešto većem broju učitelja, imajući u vidu da će određen broj pozvanih sudionika odbiti sudjelovati. Poziv je uključivao osnovne informacije o ciljevima, svrsi i načinu istraživanja te o zaštiti anonimnosti sudionika. Mjesto i vrijeme intervjuiranja bili su dogovoreni da najbolje odgovaraju učiteljima, a intervjui su u prosjeku trajali petnaest minuta. Prije svakog intervjuja, sudioniku je dodatno pojašnjen način postizanja anonimnosti i zaštite osobnih podataka.

Svaki intervju sniman je diktafonom, a nakon obavljenog intervjuja napravljen je transkript koji od osobnih podataka sudionika sadrži samo naziv osnovne škole, razred i spol. Audio snimka pohranjena je na cd-u autora, a transkript numeriran slučajnim brojem. U rezultatima se koriste određeni citati sudionika, ali bez navođenja informacija koje bi ukazivale na identitet sudionika ili njegovo radno mjesto. Svaki intervju vođen je pomoću kratkog vodiča koji sadrži pitanja o osnovnim tematskim cjelinama (odgovornost i zahtjevnost učiteljskog posla, nošenje sa stresnim situacijama, pedagoške kompetencije, stručno usavršavanje-izobrazba) i pripadajuća podpitanja. Sudionicima je također naglašeno da se tijekom intervjuja ne moraju strogo držati postavljenih pitanja jer ona predstavljaju samo jednostavne smjernice za razgovor.

Obrada podataka tj. kodiranje transkripata napravljen je pomoću MaxQDA-a, programa za kvalitativnu analizu podataka. Kodovi prvog reda potom su grupirani u kategorije prema tematskom i/ili semantičkom kriteriju. Posebnim alatom Max Maps koji se nalazi unutar MaxQDA programskog paketa izrađene su sheme kategorija, prikazani međuodnosi te je naposljetku izgrađena i teorija. Prezentacija rezultata usredotočena je na izoliranje višestruko ponavljajućih i krajnje specifičnih nalaza te pritom dobiveni rezultati nemaju metodološku legitimnost empirijske generalizacije na populaciju zbog nereprezentativnog uzorka i nestandardiziranih pitanja koja se modificiraju ovisno o tijeku razgovora. Rezultati prikazuju uvid u kompleksnost učiteljskog posla te prikazuju jednu od mogućih interpretacija međuodnosa izvora stresa, reagiranja na stresne situacije te njihove povezanosti s nastavničkim kompetencijama i uvjetima rada.

4.3.2. Materijali

Dva su ključna dokumenta ovog istraživanja *informacije o istraživanju i zaštiti sudionika istraživanja* te *protokol za vođenje intervjua*. Treći je dokument *poziv za sudjelovanje u istraživanju* koji je neformalnijeg karaktera te sadrži osnovne informacije o istraživanju, načinu provođenja istraživanja, anonimnosti i dobivenom odobrenju od strane mentora. Poziv također sadrži i molbu da sadržaj intervjua ne komentira s drugim učiteljima koji su možda potencijalni kazivači u kasnijim fazama prikupljanja podataka.

Informacije o istraživanju i zaštiti sudionika istraživanja, dokument je potpisan od strane mentora istraživanja koji se uručuje kazivaču prije samog intervjua. Dani dokument sadrži osnovne informacije o istraživanju, metodi provođenja, načinu odabira sudionika, dobrovoljnosti sudjelovanja, mogućnosti odustajanja u bilo kojem trenutku ili ne odgovaranja ne određena pitanja, dobivenom odobrenju Povjerenstva za ocjenu etičnosti istraživanja, načinu osiguravanja anonimnosti te pristupu i mogućnostima korištenja dobivenih rezultata istraživanja.

Protokol sadrži osnovna pitanja i natuknice mogućih potpitanja za vođenje intervjua i koristi ga samo istraživač. Osim pitanja za vođenje intervjua, protokol sadrži dijelove za unos osnovnih informacija o provedbi intervjua (datum, broj intervjua) i samom kazivaču (spol, ustanova u kojoj radi, razred u kojem predaje). Osnovna pitanja vezana su uz sljedeće teme: percepcija pojma stresa (opterećenja), percepcija pojma kompetencije, razlozi za jačanje pedagoških i osobnih kompetencija nastavnika, obrasci reagiranja na opterećenja. Navedena pitanja tijekom provođenja intervjua bila su minimalno modificirana u svrhu postizanja ležernosti tijekom intervjuiranja, međutim, semantička osnovica pitanja ostajala je ista. Također, ovisno o tijeku intervjua, postavljana su ad hoc potpitanja na odgovore koji su bili nepotpuni, neiscrpni ili dvosmisleni. Isto tako, tijekom razgovora kazivači su na neka od pitanja odgovorili i na pitanja koja još nisu uslijedila te se pitanja nisu ponavljala.

4.3.3. Uzorak

Ovim istraživanjem želimo dobiti uvid u pedagoške kompetencije koje reprezentiraju sve učitelje razredne nastave u Zagrebačkoj županiji, neovisno u kojoj školi i u kojem razredu rade. S obzirom da rezultati prvog istraživanja s učiteljima 1. i 4. razreda nisu pokazali statistički značajne razlike obzirom na varijable razreda, ovim istraživanjem želimo uključiti i učitelje ostalih razreda, a svakako i učitelje koji rade u područnim školama, produženom boravku ili u školama na engleskom jeziku. Prema tome, potrebno je intervjuirati određen broj učitelja za svaku od navedenih podskupina uzorka. Odabrane podskupine populacije učitelja ne uključuju sve moguće varijacije, nego samo one za koje smatramo da mogu producirati povezanosti određene kompetencije i stresne situacije. U terenskom radu korišten je namjerni uzorak za potrebe teorijskog uzorkovanja. Osnovnu skupinu uzorka čine učitelji razredne nastave, a ona obuhvaća učitelje 1., 2., 3. i 4. razreda. Svaka od tih podskupina razlikuje se još u tipu tj. organizaciji škole (tablica 36). Učitelji su odabrani iz 11 različitih osnovnih škola, različitih gradskih četvrti (od ukupno 17), a od više učitelja iz iste škole nastojalo se odabrati one koji nisu u istom razredu ili rade u produženom boravku.

Tablica 36. Uzorak

Škola	1. razred	2. razred	3. razred	4.razred
OŠ Popovec		1		
OŠ Sesevetska Sela	2 +produženi boravak	1 + produženi boravak		
OŠ Jordanovac	1 + produženi boravak		1	1
OŠ Matija Gubec	1		1	
OŠ Brestje	3 + produženi boravak			2
OŠ Luka		1		1
OŠ Retkovec			1	1
OŠ I. G. Kovačić	1	1	1	
OŠ Sesvete	1	1		
OŠ Jelkovec			1	1
OŠ Kašina		1		
Ukupno	12	7	5	6

Broj kazivača (učitelja): 30

Škole: 11 Osnovnih škola u županiji Grad Zagreb (centar i okolica)

Razredi: 1. razred: 12 ; 2. razred: 7 ; 3. razred: 5; 4. razred: 6

4.3.4. Prikupljanje podataka

Prikupljanje podataka pomoću polu-strukturiranih intervjua trajalo je dvadesetak dana. Mjesto i vrijeme intervjuiranja bili su dogovoreni u vrijeme koje je najbolje odgovaralo učiteljima. Po dolasku na dogovoreno mjesto, učiteljima je bio uručen potpisani primjerak „Informacija o istraživanju i zaštiti sudionika“ te su eventualno dane dodatne informacije i odgovori na pitanja koji ne mogu utjecati na sam intervju. Intervjui su u prosjeku trajali petnaest minuta. Nakon obavljenog intervjua, isti dan napravljen je i numerirani transkript. Informacije o kazivaču (spol, godine radnog staža, škola i razred) dostupne su svima te ih je moguće razaznati i iz samog transkripta. Audio zapis intervjua također je numeriran te ostaje pohranjen na računalu istraživača.

Nakon što je prikupljeno prvih sedam intervjua, uvidjeli smo da dolazi do velikog teorijskog zasićenja u odgovorima vezanim za temu stresa, ali da nedostaje podataka o kompetencijama. Stoga je protokol dopunjen podpitanjima, određene su smjernice teorijskog uzorkovanja čime je započeta faza namjernog uzorkovanja u travnju 2013. godine.

4.3.5. Obrada podataka

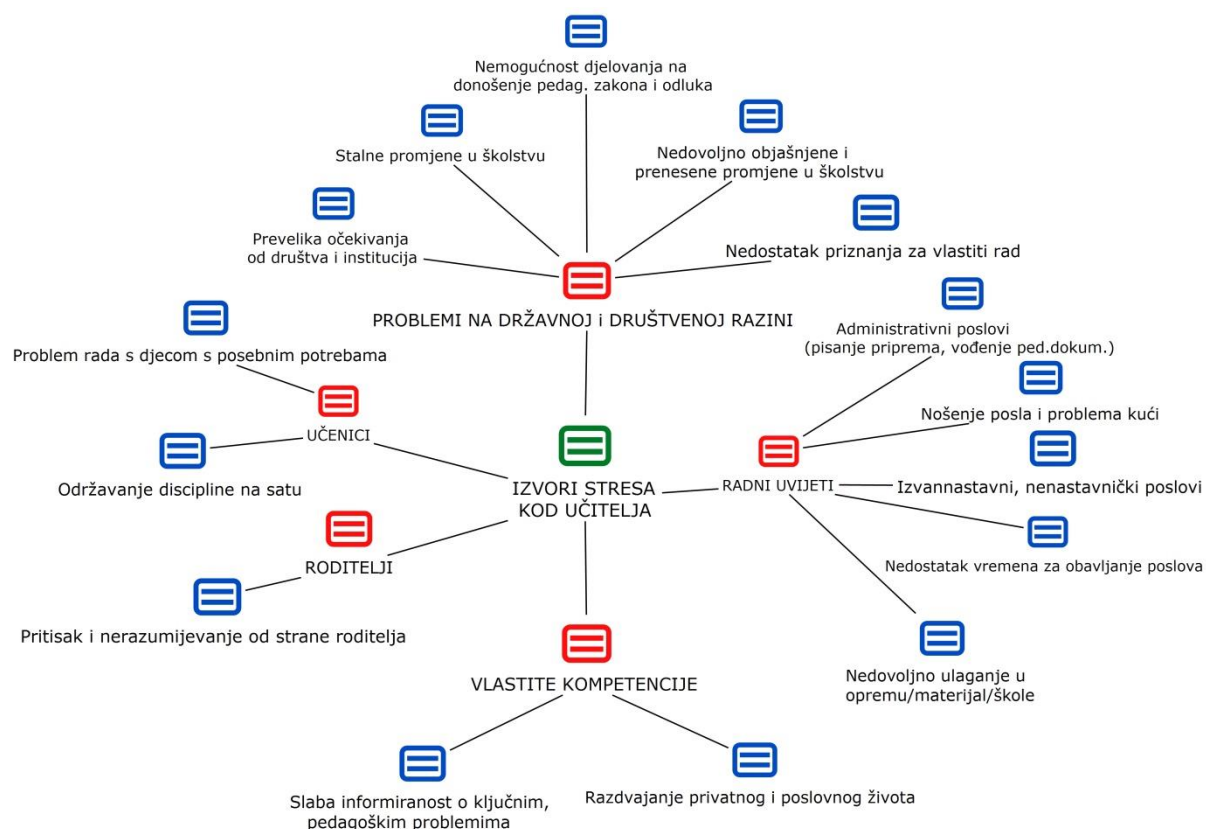
Nakon svakog intervjua i napravljenog transkripta, napravljeno je kodiranje intervjua. Kodiranje i svaka daljnja obrada transkripata napravljena je pomoću MaxQDA-a, programa za kvalitativnu analizu podataka. Prije prelaska na teorijsko uzorkovanje svi do tada kodirani intervjui poslužili su za kreiranje prvih kategorija koje su, među ostalim, ukazivale na postupno teorijsko zasićenje te su se razvijale i revidirale kategorije u skladu s prikupljanjem podataka. Tada je također revidiran i plan daljnjeg intervjuiranja na temelju zastupljenosti kazivača prema pojedinim podskupinama uzorka čime započinje faza teorijskog uzorkovanja, u kojoj smo tražili potvrdu našeg rastućeg teorijskog koncepta i kategorija, testirane su polazne hipoteze koje smo razvijali kroz kodiranje i prikupljanje podataka. Tijekom teorijskog uzorkovanja nastavljeno je kodiranje i formiranje kategorija. Određene kategorije

dobivale su teorijsko zasićenje dok su se ostali kodovi odbacivali iz teorijskog modela u izgradnji. Razlog odbacivanja određenih kodova i izostanka rasta u kategorije i međupovezane koncepte leži u specifičnostima pojedinih kazivača koje se nisu pokazivale značajnima niti kod drugih kazivača niti kod modela koji smo razvijali. Ipak, imali smo na umu cijeli teorijski model i kodno stablo kada smo intervjuirali kazivače, u slučaju da se odluka o zanemarivanju određenih kodova i njihovog pretvaranja u kategorije pokazala pogrešnom. Vođeni komparativnom analizom, stalno smo se vraćali ranijim intervjuima i uspoređivali ih s novopristiglima ne bismo li održali svježinu podataka, ali i znali u kojem smjeru krenuti kod sljedećeg kazivača.

4.4. Prikaz rezultata istraživanja pristupom Utemeljene teorije

Tijekom istraživanja i izrade transkripata, komparativnom analizom prikupljeni su podaci analizirani – kodirani su transkripti, razvijane su kategorije i pisane su bilješke o međuodnosima kategorija i njihovih objašnjenja. Naposljetku je razvijen hijerarhijski sustav kodova sa četiri glavne kategorije: *Stresne situacije u školi (izvori stresa)*, *Kompetencije učitelja*, *Obrasci reagiranja u stresnim situacijama*, *Izobrazba učitelja (potreba kvalitetnog stručnog usavršavanja)*. U daljnjem tekstu nalazi se njihov opis zajedno s potkategorijama prvog (npr. 1.1) i drugog reda (npr. 1.1.1.) koje su adekvatno numerički označene radi lakšeg snalaženja. Rezultate ćemo prikazati tematski radi lakšeg snalaženja i objašnjenja pojedinih kategorija i njihovih potkategorija dok ćemo ih u raspravi konceptualno povezati kroz međuodnose i odnose sa središnjom kategorijom. Svaku od pet glavnih kategorija i njene potkategorije vizualizirat ćemo putem alata *MaxQDA Visual Tools*, odnosno *MaxMaps* radi lakšeg praćenja hijerarhijskih odnosa koji će biti opisani u ovom poglavlju. U skladu s pristupom GT, svaku od potkategorija potkrijepit ćemo s nekoliko citata koji ilustriraju njenu srž, a i dublje razumijevanje izvedenih konceptata. Uz citate navedena je informacija o broju kazivača i paragrafu u kojem se citat nalazi (npr. 01, 11) ili (npr. 01, 11;12).

4.4.1. Stresne situacije u školi – izvori stresa



Prikaz 1. Kategorija 1. Izvori stresa kod učitelja RN

Prvu kategoriju *Izvori stresa* analitički smo identificirali na osnovi pet potkategorija: *Radni uvjeti*, *Pritisak od strane roditelja*, *Rad s učenicima*, *Problemi na državnoj i društvenoj razini* te *Vlastite kompetencije*. Kazivači/ice ambivalentno procjenjuju razinu stresa u školi. Neki učitelji kazuju da uopće nisu pod stresom ili je riječ o vrlo blagom, čak poticajnom stresu (eustres) no većina učitelja smatra da su učitelji općenito pod stresom. Tu se mogu izdvojiti oni učitelji koji su pod velikim opterećenjem (distres) kojeg često sami teško kontroliraju.

4.4.1.1. Radni uvjeti

Učitelji najviše stresnih situacija pronalaze u svojim radnim uvjetima koji se odnose na administrativne poslove kao što su pisanje priprema, vođenje razne dokumentacije i sl. Također problematičnim prikazuju izvannastavne poslove i nedostatak vremena koji se manifestira u nošenju posla kući i miješanju poslovnog i privatnog života.

Prema sadržajnoj domeni odgovornosti i zahtjevnosti učiteljskog posla, najveći broj učitelja smatra administrativne poslove izrazito stresnima, u vidu utrošenog vremena, puke dosade i upitne svrhovitosti. Pisanje priprema za nastavu, isprazne evaluacije i vođenje razne dokumentacije, učiteljski posao svodi na pretjerano birokratiziranu rutinu. Učitelji navode daimaju dojam da nitko ne provjerava tu dokumentaciju te da često identične stvari moraju pisati na više mjesta. Direktna je posljedica nezadovoljstvo i realan dojam da više vremena provode nad papirologijom nego u radu s djecom.

„Najveće opterećenje mi je ta papirologija, ispunjavanje svih tih silnih papira, često se dogodi da jednu te istu stvar moramo pisati na više mjesta i to je veliko opterećenje učiteljima.“ (11, 11)

„Ljuta sam, osjećam nekakav bijes, i ljutnju, jer sam spoznala da se moj posao koji je vezan isključivo za djecu sveo na administratora i pitam se jesam li ja učitelj ili ekonomista.“ (15, 13)

„Mi danas imamo dosta tog administrativnog posla. Oduzima vrijeme, smeta me jer je jednolično, jer uvijek prepisujem jedne te iste stvari, na četiri mjesta iste podatke - u biti jednolično, dosadno.“ (23, 7)

„Upravo ta administracija je najveći pritisak i zadovoljiti neku formu. I jako je važno jel to napisano crvenom ili je ocjena jedna u rubrici ili su dvije. To je zapravo nevažno, jesam li ja dopisala zalaganje ili nisam dopisala, to su meni sve tako nevažne stvari. Tad se naživciram.“ (24, 11)

„(...) imamo puno papirologije, a ne cijeni se rad u razredu. Administracija mi čini veći pritisak nego rad u razredu.“ (27, 9)

„Najčešće se uzrujam kad moram raditi nekakve poslove koji uopće nemaju nikakvog smisla koji su samo trošenje vremena. Npr. Puno papirologije, bespotrebne, koja ničemu ne vodi.“
(30, 13)

Preostali uzroci zahtjevnosti učiteljskog posla odnose se na operativne izazove u svakodnevnom radu koji pritom nisu eksplicirani kao strukturalni ili učestali problemi, ali dovode do vremenskog pritiska u pogledu obrade predviđenog gradiva, motivacije učenika, održavanje discipline i sl. Dodatna posljedica spomenutih izazova i problema (strukturalnih i operativnih) dovodi do produženog radnog vremena tj. učitelji često posao „nose kući.“ Upravo ta vrsta aktivnosti dovodi do problema s ukućanima, vlastitom obitelji i neusklađenosti privatnog života s poslovnim.

„Najčešće se posao donosi kući, puno vremena i puno razmišljanja odlazi na posao i nikako više osmosatno vrijeme učitelja nije pravilo, već iznimka.“ (06, 19)

„Malo sam frustrirana zato što sam u nedostatku vremena, s obzirom da radim u velikoj školi gdje je mala zbornica, nemam svoj kabinet, posao nosim kući, a kod kuće me čeka moja obitelj koja zahtijeva svoje, tako da radim u kasne sate kad sam već umorna i to je iskreno moj najveći problem.“ (26, 12)

„Bilo bi dobro da postoji netko tko bi kopirao osnovna nastavna sredstva, materijale, tipa listića, kontrolnih zadataka, to mi oduzima najviše vremena, jer to onda radim nakon nastave, nakon svog posla, pa to sve traje.“ (21, 31)

„Imamo previše administrativnog posla, koji se ni kod kuće ne stiže napraviti, a svrha mu se ne vidi (...) Zbog administracije sam uvijek u stisci s vremenom i neke važnije stvari s učenicima ne mogu realizirati.“ (14, 19)

Kao vrlo česti uzrok stresnosti učitelji navode situacije koje se ne tiču izravno nastave, nego izvannastavnih poslova, primjerice organiziranje školskih priredbi, natjecanja, sudjelovanje u projektima i sl. Za njih treba izdvojiti puno vremena, a vrlo često prate ih i dodatne aktivnosti i obveze za koje učitelji smatraju da ne ulaze u nastavnička zaduženja (npr. skupljanje novca za različite prigode, materijali za organizaciju školskih priredbi, organiziranje izleta i sl.).

„Za nastavu ne mislim ništa da je previše, ali recimo vezano za sva ta događanja u školi, pa ih moram odrađivati u nastavi, to je isto jedan od uzroka, ono što uzrokuje stres. Ne znam, tipa Dan škole, pa još sto poslova uz to, zatim financije, nemamo materijala, nemamo s čim raditi...“ (08, 25)

„(...) Samim tim štogod da se nešto događa, treba nešto naknadno napraviti, uglavnom nam se kaže da su nam to ostali poslovi...sve trpaju pod ostale poslove.“

„Najčešće me uznemiri situacija – hitno napiši popis za ovo, hitno donesi novac, daj ovo, daj ono, sama nastava mi nije uopće tako stresna, nego to sve nešto sa strane – daj ovo, daj ono, gdje je ovo, zbog čega itd.“ (05, 14)

4.4.1.2. Pritisak roditelja

Sljedeći je uzrok specifične zahtjevnosti učiteljskog posla pritisak od strane roditelja. To uključuje: nerealna očekivanja i zahtjeve (najčešće u vidu ocjena), nedostatak poštovanja prema učiteljskoj profesiji, diskrepanciju u odgojnim mjerama kod kuće i u školi, razlike u subjektivnoj i objektivnoj procjeni sposobnosti djeteta, selektivno prebacivanje odgovornosti na učitelje te antagonistička ili indignirana komunikacija s učiteljima (umjesto partnerske).

„Najveći pritisak osjećam od strane nekih roditelja. Imam veće probleme zapravo s nekim roditeljima nego sa samom djecom.“ (20, 10)

„Suradnja s roditeljima je jako važna. Jer ako vi nemate podršku roditelja i zajedno ne djelujete onda je to zabadava sve. Ako vi u školi govorite jedno, a mama i tata kažu drugo (...) onda to nema smisla, onda to ruši autoritet učitelja u svakom pogledu.“ (22,11)

„Zahtjevi roditelja su najveći pritisak. Jer roditelji isto tako imaju svoja potraživanja, svoje zahtjeve, jer se ide k tomu da društvo bude društvo priznatih, uspješnih, sve nekako bez greške i svi smo bitni i meni je problem ako se dogodi da roditelj nema povjerenja u učitelja i onda forsira na neki način uspjeh tog djeteta, ne vjeruje u učiteljsku procjenu, stvara kod djeteta nerealnu sliku (...).“ (28,11)

4.4.1.3. Rad s učenicima

Izvori su stresnih situacija naravno i učenici kao sastavni dio poslovnog okruženja. Najzastupljeniji izvori stresnih situacija u radu s učenicima su održavanje discipline na satu, motiviranje učenika i neosposobljenost za rad s djecom s posebnim potrebama. Učitelji smatraju da je učenike sve teže motivirati za rad zbog nove tehnologije i medija kojima su „bombardirani“ te su i za vrijeme nastavnog sata nedovoljno koncentrirani zbog prisutnosti tehnologije “odsutni” u radu. Također, održavanje discipline na satu je iscrpljujuće jer se radi o djeci koja još nisu inkorporirana u normativni okvir obrazovnog ciklusa, a samim time ne ponašaju se u skladu s normama kao što su pristojnost, poštivanje autoriteta, poštivanje pravila i sl. Poveći je problem i neosposobljenost za rad s djecom s posebnim potrebama kao i nedostatak stručnog osoblja. Ipak, učenici kao izvor stresa najmanje su zastupljeni jer većina učitelja svoj posao smatra lijepim i ugodnim upravo zbog učenika.

„Najviše me opterećuje upravo disciplina na satu. Dakle, učenici ne znaju deset minuta sjediti u miru i šutiti. Dakle, oni moraju stalno nešto komentirati, pričati međusobno, nadvikivat se, to je nešto što me najviše iscrpljuje tijekom dana.“ (2,11)

„Danas je to teže nego prije (motivirati učenike) zato što oni imaju veći vidokrug i više saznanja i zapravo su bombardirani raznim medijima, igricama tako da u tom smislu ta motivacija mora bit specifična i kreativna i moram dat zapravo cijelu sebe da ih privučem i motiviram izazovom na suradnju i rad. A to je iscrpljujuće. I ako ćete bit do kraja u priči vi ste nakon nekog vremena gotovi.“ (28,16)

„Moj razred ima 27 učenika, jedno dijete je u invalidskim kolicima, tri učenika su po individualiziranom pristupu, a jedno je po prilagođenom programu. I jedna učenica je u posebnom odjelu. Znači- kršim sve zakone! I da, teško je zato što je veliki broj učenika i zato što ima jako puno djece sa posebnim potrebama.“ (30,9)

4.4.1.4. Problemi na državnoj i društvenoj razini

Kategorija koju smo nazvali „Problemi na državnoj i društvenoj razini“ sastoji se od tri potkategorije koje su sadržajno različite i čine posebne probleme, zbog čega ih moramo prikazati zasebno, ali su također itekako povezane jer čine društveno-političko okruženje unutar kojeg rade učitelji. Prvenstveno, odnosi se na utjecaj obrazovnih politika i promjena u školstvu na održavanje nastavnog procesa i prilagodbu što je dakako povezano sa MZOS³⁷ i AZOO³⁸ koje su institucije zadužene za izradu, provedbu i praćenje obrazovnih politika. Nadalje, društveni kontekst koji se očituje u percepciji učitelja i priznanju vlastitog rada. Učitelji ne dobivaju dovoljno podrške od institucija i od društva što dovodi do stresnih situacija.

4.4.1.4.1. Stalne promjene u školstvu

Dodatna opterećenja predstavljaju stalne promjene u školstvu koje vrlo često obuhvaćaju i promjene u birokratskoj operativi svakodnevnog rada. Zapravo, pokušaji putem birokratske standardizacije dodatno doprinose rutinizaciji koju učitelji smatraju opterećujućom i otežavajućom uslijed želje za što kreativnijom izvedbom nastave. Prečeste promjene učiteljima nisu jasno objašnjene ili su nedostatno informirani te nakon nekog vremena nisu više sigurni vode li vlastitu dokumentaciju prema recentnim obrascima i pravilima, što dovodi do frustracija i nezadovoljstva jer se programi i administracija prebrzo mijenjaju.

„Stalno nam uvode te nekakve nove stvari koje moramo, ili je to ispunjavanje nekakvih suludih tablica itd. Ljuti me to što od nas traže to da mi unaprijed i to par mjeseci planiramo kada ćemo pisati neke kontrolne, što je po meni suludo jer nastava je živi proces koji se mijenja i svaki razred diše svojim tempom i ne mogu ja unaprijed to znati. Meni je to jako stresno i to nema veze s mozgom tko je to odredio tako.“(04, 19)

³⁷ MZOS – Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta (u daljnjem tekstu skraćeno i *Ministarstva*)

³⁸ AZOO – Agencija za odgoj i obrazovanje (u daljnjem tekstu skraćeno i *Agencije*)

„Učitelji su danas u stresu jer stalno se nešto mijenja, stalne neke novine, stalno se nešto uvodi pa se prekida, te HNOS, te NOK, stalno nametanje nečeg drugog.“ (07, 9)

„Često su nove promjene koje nisu dovoljno objašnjene, čak ni ovi u Agenciji ne znaju dati točan, konkretan odgovor kako, već kako god vi želite, ništa nije krivo (...).“ (08, 18)

„Te promjene uglavnom mi idu na živce, konkretno, npr. do sada se pisalo pod točkom „razno“, a sada „različito“, mislim da je to čista glupost.“ (21,18)

„Nikad ne znam šta treba točno pisati jer nitko stručan to ne kaže i ne pokaže (...) Bolja informiranost učitelja o stalnim promjenama u školstvu je jako bitna.“ (14, 19; 31)

„Da, smatram da su učitelji pod velikim opterećenjem i zbog novih programa, a za što tj. u čemu nisu dovoljno kompetentni niti ih netko posebno obučava za to što se od njih traži.“ (08,08)

4.4.1.4.2. Nedostatak priznanja za vlastiti rad

Na spomenute probleme izravno se nadovezuje i svojevrsna frustracija zbog nemogućnosti sudjelovanja pri donošenju pedagoških zakona i odluka. Zbog slabe vertikalne komunikacije, konstantno mijenjajućim pravilima nedostaje „osjećaja s terena.“ Prevladava percepcija da autori zakona i pravilnika nikad nisu bili dijelom stvarne nastavničke prakse, a prijedlozi pravilnika vrlo su rijetko dani učiteljima na evaluaciju (ili barem uvid). Ukratko, učitelje se rijetko kad pita i ne nazire se optimistična promjena prema većoj legislativnoj ovlasti ili uključenosti učitelja. Zbog toga učitelji često navode nedostatak priznanja za vlastiti rad kao značajan problem školskog sustava tj. dignitet struke biva narušen od strane viših instanci, a sve češće i od strane roditelja. Spomenuto ima negativan učinak na motivaciju za rad, zadovoljstvo radnim mjestom i profesijsku samoaktualizaciju.

„Učitelji su izloženi različitim pritiscima, nezadovoljni socijalnim statusom u društvu, podložni utjecajima različitih političkih opcija koji im nameću različite stilove rada, a zapravo se ne ulaže u školu, u opremanje škola, u informatizaciju, već se nameću neki zahtjevi i učiteljima se stalno spočitava da nisu dovoljno kompetentni, da nisu dovoljno stručni u radu.“ (06, 08)

„Kad se rade bilo kakve promjene u Ministarstvu, bilo bi dobro da se pitaju ljudi iz prakse za neke savjete, a ne samo njih u Ministarstvu. Donose konačne odluke, a bez prakse. Praksa je po meni izvor svega.“ (23, 32)

„Smatram da smo degradirani kao struka, ne mislim ovdje na materijalni status, nego općenito učitelj danas ništa ne znači, učitelj je na neki način smetnja ovom društvu, barem se tako reflektira...treba vratiti dignitet struke.“ (15, 31; 32)

4.4.1.4.3. Nedovoljno objašnjene i neprezentirane promjene u školstvu

Učitelji ponekad i sami priznaju da im nedostaju informacije o ključnim (pedagoškim) problemima i obavezama, ali pritom navode da su im otežani načini dolaska do tih informacija. Primjerice, Ministarstvo šalje savjetnike koji donose kontradiktorne informacije, a dane su informacije pak dodatno kontradiktorne informacijama u pravilnicima. Kanali informiranja postoje i učitelji su ih svjesni, ali unutar samih kanala (Ministarstvo, Agencija, komora, udruga, itd.) postoji sustavna neusklađenost. Obrazovne vlasti organiziraju različite seminare i stručne skupove, ali većina učitelja izražava nezadovoljstvo ponuđenim sadržajima, jer nema konkretnih podataka što i kako treba raditi. Posljedica su toga individualno prilagođeni obrasci svakodnevnog rada, koji mogu biti više ili manje efikasni, ali u konačnici izazivaju stres zbog mogućih inspekcija i njihove interpretacije pravilnika. Naposljetku, učitelji nisu sigurni što se od njih očekuje te prema kojim se točno parametrima ravnati u svojem svakodnevnom radu koji je fluidniji od ograničenja zadanih, ponekad kontradiktornim pravilnicima i uputama.

„Predložila bih bolju povezanost Agencije za odgoj i obrazovanje sa školom, a ne da su oni samo nadzorni organi.“ (06, 33)

„Najveći pritisak je to što ne znaš u biti šta trebaš raditi. Pa ti dođe jedan savjetnik i kaže da trebaš ovo, dođe drugi savjetnik i kaže ne, ne, ne, ne mogu se oni sami usuglasiti i to me izluđuje (...) Da bi smanjili stres potrebno je čisto da nam točno kažu što i na koji način sad mi trebamo raditi.“ (05, 22; 36)

„Nema detaljnih informacija niti točnog uvida u ono što učitelj kao učitelj treba napraviti. Ako se na skupovima pita, točnoga odgovora nema, ali ukoliko savjetnik npr. dođe na neki uvid onda će on očekivati od učitelja da neke stvari zna, a nikad prije te upute nisu nigdje dane. Znači striktno nema, ne znam kak da se izrazim, znači nema točnih uputa za neke stvari.“ (16, 31)

„Najstresnije su mi situacije kad se nešto traži od nas da napravimo, a prije toga nam nije točno na primjerima objašnjeno kako to napraviti (...) nije dovoljno rečeno što i kako treba pisati i raditi, već se stalno nešto traži i stalno je nešto nedorečeno, trebamo tako, pa trebamo ovako, a ustvari ne znamo kako treba. Ni mi ni oni u Ministarstvu.“ (08, 18)

„Ljuti me to što od nas traže to da mi unaprijed i to par mjeseci planiramo kada ćemo pisati neke kontrolne, što je po meni suludo, jer nastava je živi proces koji se mijenja i svaki razred diše svojim tempom i ne mogu ja znati unaprijed to znati. Meni je to jako stresno i to nema veze s mozgom tko je to odredio tako.“ (04, 19)

4.4.1.5. Vlastite kompetencije

Vlastite kompetencije, odnosno u većem broju slučajeva njihova nedovoljna razvijenost ili njihov nedostatak, izvor su stresnih situacija kod učitelja. Kompetencije se razvijaju kroz formalno obrazovanje i kroz daljnja usavršavanja i rad, o čemu ćemo govoriti u kasnijim dijelovima teksta. Za ovu kategoriju važno je napomenuti da se profesori često ne osjećaju dovoljno osposobljenima za rad nakon što završe formalno obrazovanje i da nisu pripremljeni za rad u struci i suočavanje s realnim situacijama koje su nerijetko i stresne. Tako je jedan od većih problema razdvajanje privatnog i poslovnog života, kao i hvatanje u koštac s birokracijom i ostalim spomenutim stresorima.

„Treba imati još i jedan drugi život, a ne samo posao. Kad sam imala period kad mi je posao bio sve. E, onda nije to bio baš najsretniji izbor. Kako? To je isto jedna od kompetencija, koju osoba ima ili nema.“ (9, 34)

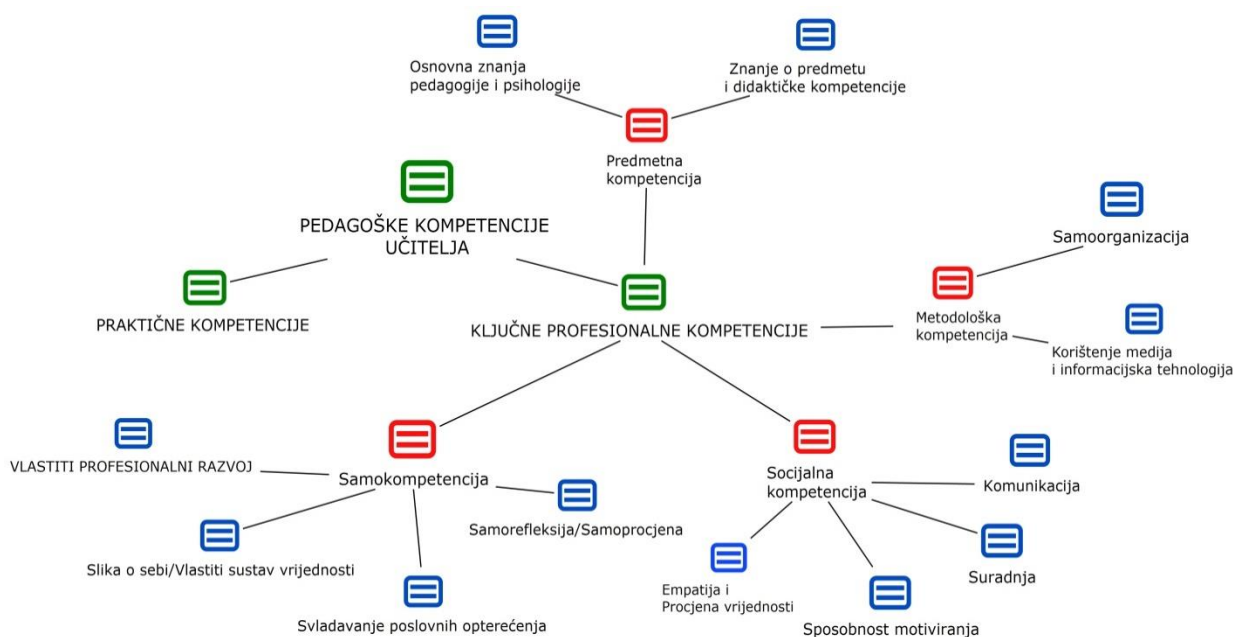
„Meni je trenutno najveći pritisak usklađivanje obiteljskog i poslovnog života.“ (13, 12)

„U svladavanju stresnih situacija pomogla bi kvalitetna stručna usavršavanja, bolja informiranost učitelja o stalnim promjenama u školstvu je jako važna.“ (14, 37)

„Koji su to sve razrednički poslovi koje učitelj dobiva, osim posla u razredu, kompletna administracija i koji je to obim administracije koji se svake godine povećava još više i više i uvode se neke nove stvari, dakle tu smo bili apsolutno nepripremljeni.“ (4, 26)

4.4.2. Pedagoške kompetencije učitelja

Drugu kategoriju *Pedagoške kompetencije učitelja* analitički smo identificirali na osnovi dvije velike podkategorije *Ključne - profesionalne kompetencije* i *Kompetencije djelovanja (praktične kompetencije.)*³⁹ Unutar podkategorije Ključne – profesionalne kompetencije izdvojili smo četiri podkategorije: *Predmetna kompetencija*, *Metodološka kompetencija*, *Socijalna kompetencija* i *Samokompetencija*. Pri upitu što su kompetencije učitelja u najopćenitijem smislu, učiteljima različiti oblici kompetencija zauzimaju prva mjesta. Tako neki stavljaju naglasak na dobro vladanje standardnim hrvatskim jezikom, matematikom i informatikom; drugima su to psihologijske i komunikacijske vještine; treći preferiraju dobro poznavanje metodike i pedagogije, dok neki smatraju da je volja primarni pokretač oko kojeg se sve druge kompetencije lako usvajaju.

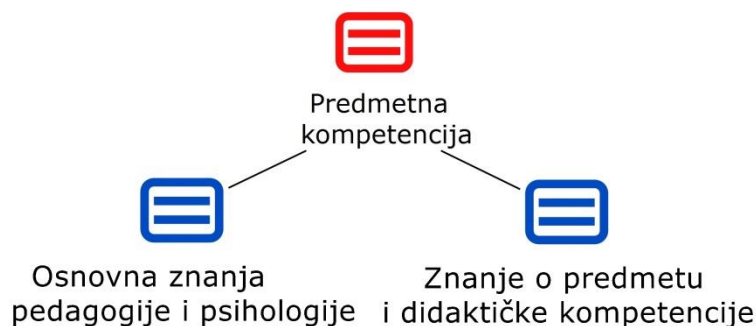


Prikaz 2. Kategorija 2. Pedagoške kompetencije učitelja

³⁹ Podjela profesionalnih kompetencija učitelja prema Frey i Jung (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf, in: Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, str. 540-572.

4.4.2.1. Ključne profesionalne kompetencije

4.4.2.1.1. Predmetna kompetencija



Prikaz 3. Predmetna kompetencija

Predmetna kompetencija obuhvaća profesionalna znanja, vještine i sposobnosti učitelja, a odnosi se na znanja o predmetu, osnovna znanja pedagogije i psihologije, didaktičke kompetencije, nastavne metode, dijagnostičke kompetencije te znanja o nastavnom planu/kurikulumu. Od spomenutih predmetnih kompetencija prema iskazima učitelja, najvažniju ulogu imaju kompetencije: *Osnovna znanja pedagogije i psihologije*, *Znanja o predmetu* i *Didaktičke kompetencije*. Predmetne kompetencije učitelji navode važnima kako u općenitom smislu, tako i u nošenju i suočavanju sa stresnim situacijama u školi.

4.4.2.1.1.1. Osnovna znanja pedagogije i psihologije

Prema mišljenju kazivača/čica vrlo značajna i potrebna kompetencija odnosi se na razumijevanje dječje psihologije i pedagogije. Ove kompetencije olakšavaju komunikaciju i razumijevanje djece s obzirom na njihove emotivne reakcije, bihevioralne prakse i kognitivne sposobnosti. To u suštini znači pravovremeno primjećivanje i adekvatno odnošenje prema sramežljivoj, introvertiranoj i hiperaktivnoj djeci, ali i s djecom s posebnim potrebama koja su integrirana u redovnu nastavu, a za što učitelji često nisu adekvatno osposobljeni i pripremljeni.

„Treba poznavati šire područje pedagogije, psihologije, pa čak i psihijatrije utoliko da možemo prepoznati ono što izlazi iz okvira onih kompetencija koje smo mi dužni ostvariti ovdje u školi.“ (18, 23)

„Potrebno mi je prije svega još znanja iz psihologije za razumijevanje djece i ovog općeg stanja koje sada vlada.“ (16, 26)

„Mislim da učitelj mora poznavati pedagogiju i psihologiju da bi djetetu mogao pristupiti individualno.“ (15, 22)

„Kompetentan učitelj je onaj koji poznaje dobro metodiku, poznaje dobro pedagogiju, koji zna kako pristupiti određenom učeniku s obzirom na njegove sposobnosti, posebnosti, koji zna rastumačiti sadržaj, koji će naučiti učenika kako se ponašati u društvu.“ (13, 22)

„Mi moramo biti i psiholozi i socijalni radnici i sve u jednom, i pedagozi i defektolozi, znači mi sve to u sebi moramo posjedovati da bi mogli raditi s djecom.“ (25, 20)

„Usavršavala sam se svih ovih godina (...), knjige sam uzimala pedagoške, psihološke, možda čak više psihološke nego pedagoške čisto zbog tog odnosa, treba razumjet dijete da bi bio dobar učitelj.“ (29, 23)

4.4.2.1.1.2. Znanja o predmetu i didaktičke kompetencije

Kazivači/ce smatraju da učitelj treba posjedovati znanja o sadržajima o kojima poučava, što znači da mora poznavati sadržaj predmeta kako bi lakše planirao izvođenje nastave, no isto tako mora biti i didaktički obrazovan. Poznavanje nastavne građe olakšava učiteljima rad u nastavi jer se ne gubi vrijeme za dodatnu pripremu, za koju učiteljima ionako nedostaje vremena.

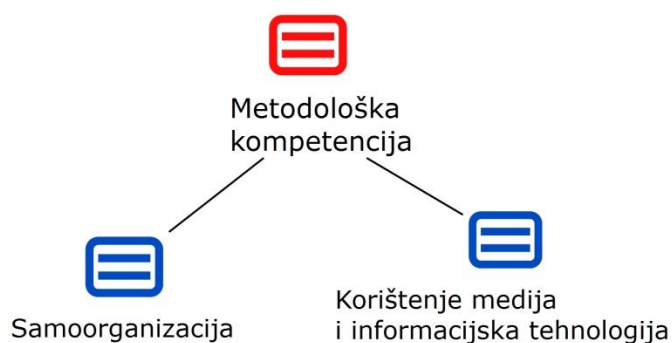
„Kompetentan učitelj treba imati određena znanja koja treba prenijeti „klincima“, učitelj mora biti metodički obrazovan da bi to mogao napraviti.“ (05, 26)

„Kompetentan učitelj je onaj koji je dovoljno obučen da radi svoj posao s djecom. Recimo da ima dobro teorijsko znanje, metodiku, a prije svega da zna komunicirati s djecom.“ (03, 21)

„Mislim da učitelj mora poznavati metodiku predmeta (...).“ (15, 22)

„Kompetentan učitelj mora biti osposobljen za sve ono što predaje.“ (11, 22)

4.4.2.1.2. Metodološka kompetencija



Prikaz 4. Metodološka kompetencija

Označava sposobnost rješavanja zadataka i problema odabirom i primjenom smislenih strategija, a obuhvaća samoorganizaciju, upravljanje resursima, efikasnost, rutinu (automatizaciju) i korištenje medija (informacijska tehnologija). Učitelji pridaju veliku važnost kompetencijama za organizaciju i vođenje odgojno obrazovnog procesa, koju svakako olakšava kompetentnost u području informacijske tehnologije i samoorganizacije. U kategoriji metodološke kompetencije izdvojili smo *Samoorganizaciju i Korištenje medija - informacijska tehnologija*.

4.4.2.1.2.1. Samoorganizacija

Empirijski uvidi tj. istaknute pojedinačne vještine razlikuju se među intervjuiranim učiteljima. Neki učitelji stavljaju naglasak na poznavanje i pripremu građe koju predaju, dok drugi ističu važnost „prijenosa znanja,“ odnosno pronalaženje optimalne količine informacija i načina predavanja koji rezultira što većom razinom razumijevanja. Drugi pak navode daje u razrednoj nastavi vrlo teško postići tu optimalnu „mješavinu“ gradiva (uz jednostavnost i zanimljivost), nego je važnije prepoznati poteškoće u savladavanju gradiva kod pojedine djece.

„Pa prvo je važna priprema, moramo biti pripremljeni da bismo prenosili djeci, jer ne mogu ja banuti ko kofer i ajmo vidit što se nudi u knjizi, u udžbeniku, vrlo bitna mi je priprema, znači poznavanje gradiva, nastavne jedinice“ (21, 22)

„Pripremam se dosta kod kuće, radim listiće za individualizirani pristup, pokušavam dakle što bolje se pripremiti kod kuće da bi onda mogla doći sa gotovim materijalima jer ih ima jako malo koje mi dobijamo.“ (04, 15)

„Mislim da treba postojati brzina, jer treba dati svakom djetetu dovoljno pažnje (...).“ (10, 25)

„Kompetentan nastavnik mora se znati ponašati u određenoj situaciji, mora znati upravljati razredom, disciplinom, dakle znati odgajati i obrazovati učenike.“ (11, 21)

4.4.2.1.2.2. Korištenje medija-informacijska tehnologija

Uz dosad navedene pedagoške kompetencije općenitijeg tipa, postoji još niz kompetencija koje (osim što čine nastavu kvalitetnijom, roditelje zadovoljnima i djecu uspješnom) imaju značajan utjecaj na suočavanje sa stresnim situacijama. Nedostatak nekih od tih kompetencija ne mora se nužno reflektirati na kvalitetu nastave, ali samo postizanje kvalitetne nastave za učitelja predstavlja značajan napor. Najčešće spominjana⁴⁰ kompetencija tog tipa odnosi se na poznavanje informatike i digitalne tehnologije. Informatička pismenost omogućava efikasniji pristup i provjeru informacija. Sve veći broj (frustrirajućih) administrativnih procedura odvija se na računalu, a i nastava može biti zanimljivija ako postoji mogućnost i znanje za korištenje tehnoloških rješenja. Neki učitelji spomenuli su da je informatička pismenost važna i zbog rada s djecom koja su od najranije dobi u doticaju s digitalnom tehnologijom.

⁴⁰ Učestalost spominjanja određene teme/atributa/motiva/kompetencije u obradi i analizi dubinskih intervjua ne znači ujedno i najveću važnost.

„Djeca su danas sve informiranija pa samim time i mi se moramo usavršavati, ubrzano, i tu je opterećenje, ne možeš doći kao prije. Prije je izvor znanja bila knjiga i to je to, danas imaju internet, imaju izvore znanja, dolaze s raznim pitanjima koja traže veću našu potkovanost (...) Danas je digitalna kompetencija vrlo bitna jer djeca puno pitaju o tome, mi moramo znati to pokazati, ukazati, rastumačiti, uputiti kako pozitivno iskoristiti.“ (12, 8;21)

„Ja imam toliko staža, ali bez informatičkih kompetencija se ne može, ipak sam neke stvari morala naučiti, jer to su onda djeca koja znaju više od mene.“ (22, 25)

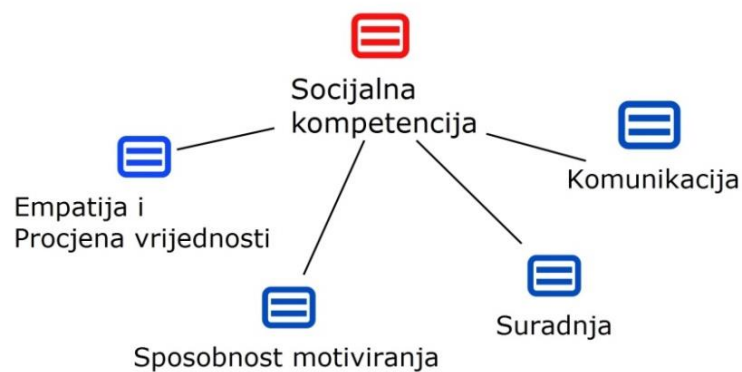
„Digitalne kompetencije, to svakako i ja koristim u nastavi, meni to baš olakšava rad.“ (26, 23)

„Mislim da smo stručni i obučeni za svoj rad, ali npr. Informatička kompetencija, za pisanje „matica“, tu baš nismo kompetentni dovoljno, to nam sada radi informatičar.“ (19, 22)

„Informatičke kompetencije su važne! Živimo u 21. stoljeću i činjenica je da su današnja djeca, djeca znanja, brzine, oni su non stop u pokretu, non stop u gibanju, u akciji.“ (15, 23)

„Učitelj mora imati informatičke kompetencije jer danas djeca puno znaju, a i sami učitelji moraju puno toga na kompjuteru raditi.“ (14, 22)

4.4.2.1.3. Socijalna kompetencija



Prikaz 5. Socijalna kompetencija

Socijalna kompetencija označava se kao sposobnost primjerenog djelovanja u odnosima s drugim ljudima, a obuhvaća komunikaciju, suradnju, interakciju, empatiju (procjenu vrijednosti) te sposobnost motiviranja. Za uspješno ostvarivanje radnih zadataka učitelji ističu socijalnu kompetenciju vrlo značajnim faktorom. Pritom se najviše ističe važnost razvijenih komunikacijskih vještina za rad s djecom, roditeljima i pedagoškom službom.

4.4.2.1.3.1. Komunikacija

Komunikacijske vještine izvor su rješavanja problema i potencijalnih sukoba, ovisno o mjeri u kojoj ih učitelji posjeduju. Kompetencija proizlazi kao rezultat rada na sebi u privatnom i poslovnom aspektu, može biti naučena i uvježbana, ali može biti i „prirodna.“ Bez obzira na primarni izvor komunikacijskih vještina, učitelji napominju danis u mogućnosti steći komunikacijske vještine za vrijeme formalnog obrazovanja, što ih samim time dovodi u potencijalne probleme i stresne situacije s roditeljima, učenicima i drugim profesorima kada se kao mladi učitelji nađu na radnom mjestu. Komunikacija, kao i većina kompetencija poboljšavaju se kroz praktičan rad i rad na sebi, samo je pitanje kada će se prvi puta krenuti s takvom vrstom osposobljavanja.

„Kompetencije su jako važne, posebno komunikacija, komunikacija, usavršavanje komunikacijskih vještina, ja bih to stavila na prvo mjesto, da trebamo s mladim učiteljima puno na tome raditi. I učitelj – roditelj, učitelj – učitelj i učitelj –djeca, svakako komunikacijske vještine.“ (29, 21)

„Na fakultetu nisam saznala kako raditi s roditeljima.“ (07, 29)

„Kompetentan učitelj mora znati komunicirati s djecom, roditeljima i pedagoškom službom.“ (14, 22)

„Kompetentan učitelj je onaj koji zna kako pristupiti određenom učeniku s obzirom na njegove sposobnosti, posebnosti, koji će naučiti učenika kako će se ponašati u društvu, kompetentan je onaj učitelj koji zna komunicirati s roditeljima, koji će znati riješiti probleme u učenju, ponašanju, mislim pokušati riješiti u suradnji s roditeljima (...).“ (13, 22)

4.4.2.1.3.2 Suradnja

Pritisak roditelja naveden je kao jedan od značajnijih opterećenja te shodno tome, potrebne su i kompetencije za odgojno partnerstvo/suradnju s roditeljima. Neki učitelji navode da je ta tema potpuno izostavljena u fakultetskom obrazovanju, stoga se kao kompetencija isključivo usvaja kroz praksu. Izostanak takve kompetencije može prouzročiti stresne situacije za učitelje prilikom roditeljskih sastanaka, posebice ako su roditelji „zahtjevnije naravi.“ Jednako važna, a vrlo malo ili nedostavno zastupljena je i suradnja s obrazovnim vlastima, odnosno MZOS i AZOO. Nedostatak suradnje ili nekvalitetna interakcija izaziva ljutnju i frustracije kod učitelja te time otežava komunikaciju i kvalitetno provođenje odgojno–obrazovnih zadaća.

„Mmm, komunikacija nije baš kakva bi trebala biti, mislim da je Hrvatska još uvijek zemlja koja ne polaže dovoljno pažnje na učitelja, znači na obrazovanje.“ (29, 28)

„Pa mislim da se ne razumijemo baš najbolje. Mislim oni nama neke stvari zadaju, baš zadaju, jer oni moraju raditi svoj posao, a ne razumiju koliko tu ima besmislenosti (...).“ (26, 28)

„To je loša komunikacija, teško mi je to izgovorit i ne znam kad će se oni nać.“ (18, 32)

„Nema te suradnje.“ (21, 29)

„Ta suradnja nije dobra.“ (12, 29)

„Kompetentan je onaj učitelj koj zna komunicirati s roditeljima učenika, koji će znati riješiti probleme u učenju, probleme u ponašanju, ali u suradnja s roditeljima.“ (13, 24)

„Najveća kompetencija je suradnja s roditeljima, najviše.“ (23, 22)

„Pa ima mnogo, mnogo stvari koje nisam dobila tijekom studija, npr. odnos i suradnja s roditeljima koja kao tema uopće nije bila zastupljena na fakultetu. Ne znam da li to sada postoji.“ (02, 30)

4.4.2.1.3.3. Sposobnost motiviranja

Prema iskazima kazivača/ica, velika većina učitelja uspijeva motivirati svoje učenike no to zahtijeva i veću pripremu i angažman samog učitelja. Ranije je motivacija učenika bila puno lakša nego u današnje vrijeme kada su djeca zasićena raznim sadržajima, a svakako i naprednija u informacijskom smislu pa učitelji moraju ići u korak s time i tražiti učenicima zanimljive sadržaje i strategije kako bi zadržali njihovu pažnju. Učitelji iz tog razloga moraju ići u korak s tehnologijom i koristiti metode i alate prilagođene učenicima kojima predaju, što često iziskuje i bolju opremljenost škola i dodatno osposobljavanje učitelja. Takvi oblici ulaganja nerijetko su spriječeni nedostatkom financijskih sredstava, zastarjelom opremom, a posebice kurikulumima koji su u diskrepanciji sa suvremenim kretanjima koja se ponekad ne mogu pratiti.

„Pa važne su kompetencije vezane uz samu nastavu, znači uz metodiku, motivirati djecu, mislim da je to broj jedan, a nakon toga naravno i ostale kompetencije...” (08, 21)

„Danas je teže motivirati učenike nego prije zato što oni imaju veći vidokrug i više saznanja. Zapravo su bombardirani raznim medijima, igricama, tako da u tom smislu ta motivacija mora bit specifična i kreativna i moram dat zapravo cijelu sebe da ih privučem i motiviram i izazovem na suradnju i rad. A to je iscrpljujuće. I ako ćete bit do kraja u priči vi ste nakon nekog vremena gotovi.” (28, 16)

„Uspijevam svakako motivirati svoje učenike i trudim se, jednostavno iz generacije u generaciju ne mogu uopće svoje stare pripreme koristiti jer uvijek dolazi nešto novo, pročitam nešto novo i trudim se svojim učenicima svaki sat učiniti nešto drugačijim.” (29, 16)

4.4.2.1.3.4. Empatija/Procjena vrijednosti

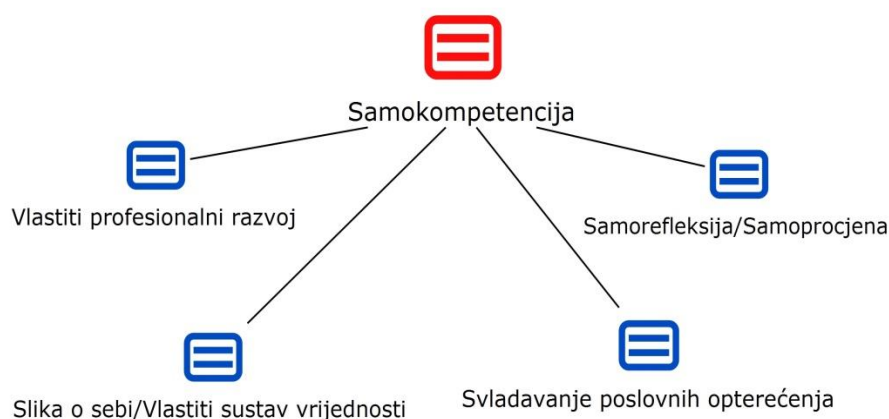
Od navedenih kompetencija, učitelji pridaju veliku važnost kompetencijama u području stvaranjara zrednog ozračja. Prema odgovorima učitelja, krovna kompetencija koja se tiče fleksibilnosti u radu. Drugim riječima, učitelji moraju uravnotežiti svoj pristup između prisnosti, pristupačnosti, asertivnosti i postizanja discipline u razredu. Najveći dio toga čini prepoznavanje situacije i kontroliranje vlastitih reakcija.

„Djeca imaju sve više nekakvih problema u učenju, disleksije, disgrafije, razumijevanja pročitano, nekakvih emocionalnih, recimo-problem socijalizacije, to još dolazi iz vrtića, teže prihvaćaju neka pravila.“ – I13

„Prije svega važna je ljubaznost, pristupačnost prema djeci, pozitivna suradnja s roditeljima.“ (17, 20)

„...ima puno situacija, problema u biti, kada djeca dođu već prije početka nastave i potuže mi se to i to se dogodilo...imam dosta primjera alkoholičara u obitelji, napuštene djece od majke i tako...“ (25, 15)

4.4.2.1.4. Samokompetencija – osobni razvoj



Prikaz 6. Samokompetencija

U slučaju našeg empirijskog istraživanja, Samokompetencija predstavlja gotovo najvažniju kompetenciju koja proizlazi također i iz svih dosad navedenih kompetencija, a odnosi se izravno na svladavanje opterećenja (stresnih situacija), obuhvaća osobne stavove u kojima se izražava individualno držanje prema svijetu, radu i samome sebi. U ovu potkategoriju ubraja se samorefleksija (samoprocjena), svladavanje poslovnih opterećenja, slika o sebi (vlastiti sustav vrijednosti) te profesionalni razvoj. Od spomenutih samokompetencija učitelji najviše pridaju važnost vlastitom profesionalnom razvoju te smatraju da su upravo kvalitetna stručna

usavršavanja i jačanje kompetencija preduvjet za lakše svladavanje stresnih situacija. Sve dosad spomenute kompetencije (općeg i partikularnog tipa) u većoj se mjeri razvijaju samostalno kroz vlastiti rad i praksu, nego što se usvajaju formalnim obrazovanjem. Gotovo svi navode da su vještine usvojili samoinicijativno, koristeći odgovarajuću literaturu, pronalazeći informacije na internetu te konzultirajući se sa iskusnijim kolegama. Zbog toga je svaki učitelj razvio svoj osobni set kompetencija i pristupa. Učitelji smatraju da im je njihovo ne-pedagoško formalno obrazovanje (defektologija, glazbena škola, itd.) omogućilo razvijanje specifičnih kompetencija koje im dalje pomažu u snalaženju s novim i zahtjevnim situacijama. I naposljetku, kao jedna o važnijih kompetencija navedena je sposobnost vođenja „zdravog“ privatnog života uz poslovni.

4.4.2.1.4.1. Samorefleksija – samoprocjena

Prema odgovorima učitelja vidljivo je da većina ima realan sustav procjene vlastitoga rada i zadovoljna je vlastitim postignućima. U slučajevima kada izostane očekivani rezultat, učitelji lako mogu prihvatiti situaciju jer kako neki navode – to je živi proces koji se mijenja, učenici su vrlo različiti i ne mogu se svi rezultati predvidjeti jednako za sve. Samorefleksija je značajna zbog procjene vlastitog rada i kasnijeg adaptiranja svojeg djelovanja ili pak promjene varijabli u okolini koje potencijalno utječu na pojavu stresora i negativnih pojava, odnosno kontinuiranog rada na percipiranim pozitivnim karakteristikama kako bi se obrazovni proces unaprijedio.

„Osobno mislim da sam uspješan, ali uvijek može bolje, ali dosta o tome govori i ono kad dolaziš u prvi razred i onda imam veliku navalu roditelja, jel to zato što sam muško pa sam rjeđi...ali zaista dobro radim.“ (12, 25)

„Sve to što radim nije previše, to je za moju dušu. Trudim se dat sve od sebe, ne težim perfekcionizmu, nisam savršena i to me ne opterećuje.“ (12, 26)

“Mislim da sam uspješna, jer rezultati to govore, samo što smo mi učitelji s jedne strane vrlo samozatajne osobe, koje stvaramo čuda koja ne izlaze izvan zidova učionice i to je problem nas prosvjetara.” (15, 28)

„Ja se smatram dobrom učiteljicom još uvijek i trudim se to biti.“ (22, 27)

“Pa ne znam što bih rekla, ja sam zadovoljna svojim rezultatima.”(25, 26)

4.4.2.1.4.2. Slika o sebi – vlastiti sustav vrijednosti

Učitelji smatraju da im je vrlo važno razviti i kontinuirano održavati svoj vlastiti sustav vrijednosti prema kojemu će raditi s djecom i odgajati ih. Vrlo je važno da učitelji priznaju svoj uspjeh i imaju pozitivnu sliku o sebi, odnosno neuspjehe te da ih aktualiziraju kao poticaj za poboljšanje. Biti uspješan u svom poslu izrazito je pozitivan pomak za sliku o sebi, ali neki tvrde da im vrlo teško padaju neuspjesi kod učenika te da ih to pogađa. Takvi neuspjesi mogu narušiti sliku o sebi, ali tu je činjenicu potrebno prihvatiti kao sastavni dio posla.

“U principu smatram da sam savjesna osoba i radim prema svojoj savjesti, nisam perfekcionista jer znam selektirati bitno od nebitnog” (20, 25)

“Ne želim se uopće osjećat ukalupljeno od nekih zakona, uvijek smatram da ja moram imati tu slobodu odlučivanja. Ja sam zadovoljna svojim rezultatima.” (25, 32;26)

“Bože moj, ne mogu oni mene toliko platiti koliko ja mogu raditi. Ali to ovisi isto i s kim radim i što radim. Ako je nešto jako zanimljivo i mojim učenicima, onda trebam još više truda uložiti. Nisam u svemu perfekcionista, ovisi o čemu se radi. U razrednoj nastavi ima puno prostora za kreativnost i za fleksibilnost.”(10, 29)

“Eto toliko sam uspješna što se ja zaista sa svom svojom energijom zalažem za to i uopće nisam neskromna kad tako nešto kažem, to tvrdim. Jedino što bih voljela se još malo više, bez obzira na svoje godine staža, izgraditi, ali to je nemoguće – izmiriti se sa neuspjehom djeteta. Tu relaciju nikad neću prebrodit.” (18, 31)

“Ja sam izvanzemaljac. Ima nas nekoliko. Ja sam izvanzemaljac u ovoj školi zato što volim svoj posao, zato što mi je gušt (...) ja nemam osjećaj da ja radim, ja imam osjećaj da se igram svaki dan.” (30, 34;37)

4.4.2.1.4.3. Vlastiti profesionalni razvoj

Bez obzira što mnogi učitelji stječu kompetencije kroz individualni razvoj, postoji evidentna potreba za formalnim usavršavanjem i dodatnom edukacijom. Navedeno je kako stručna predavanja, radionice i seminari mogu značajno doprinijeti stjecanju kompetencija potrebnih za poboljšanje kvalitete nastave, suočavanje sa stresnim situacijama, itd. Međutim, nešto manji broj učitelja koristi takav oblik dodatne edukacije jer postoji percepcija da su ponuđeni sadržaji niske kvalitete ili nepotrebni. To se posebice odnosi na stručna usavršavanja u organizaciji Ministarstva ili Agencije. Drugi dio učitelja koristi spomenuta stručna usavršavanja, ali po „službenoj dužnosti,“ pritom znajući da će najkorisnija znanja ipak usvojiti kroz praksu ili individualnom edukacijom. Vlastiti profesionalni razvoj značajan je jer ovisi o motivaciji, ali i eksternim faktorima pa samim time zbog otežanih uvjeta daljnjeg usavršavanja učitelji mogu odustati od tih oblika usavršavanja te pružati otpor stručnim usavršavanjima organiziranim od strane Ministarstva ili Agencije. Ipak, na učiteljima je najveći dio „tereta“ učenja i prilagođavanja novim situacijama, brušenja vještina koje (ni)su stekli kroz formalno obrazovanje, već ih apsorbiraju kroz praksu, neformalno obrazovanje ili pak u komunikaciji s kolegama.

„Jesam, nakon formalnog obrazovanja, dalje sam se usavršavala: -visoka stručna sprema, seminari, svake godine.“ (5, 29)

„Da, puno sam se usavršavala. Imam tu mogućnost da mi možemo ići izvan zemlje na usavršavanja, tako mi odlazimo van na usavršavanja, a hrvatska usavršavanja iskreno ne cijenim zaista nimalo, iskreno moram reći nula posto.“ (9, 27)

„Nakon Učiteljskog studija sam se dalje usavršavala i moja obvezna literatura koju ja obožavam čitati je stručna literatura koja upravo, ta moja samoinicijativna, velika želja za stručnim usavršavanjem je uvelike olakšala rad u razredu.“ (15, 26)

4.4.2.2. Praktične kompetencije

Na upit o praktičnim znanjima, učitelji gotovo uvijek ističu da im fakultetsko obrazovanje pruža tek teorijske okvire koje vrlo rijetko kasnije primjenjuju u praksi. Kao poseban tip praktičnih znanja navedena su znanja za rad sa djecom s posebnim potrebama. Nedostatak odgovarajućih znanja uvelike otežava svakodnevni rad jer velika većina učitelja nema usvojene adekvatne vještine jednog logopeda ili defektologa. Međutim, potreba za polivalentnošću vještina ne završava samo u slučaju djece s posebnim potrebama. Učitelji također moraju posjedovati vještine za roditelje i djecu s obiteljsko-socijalnim problemima (socijalni status roditelja, samohrani ili problematični roditelji, itd.) kao i emotivnim problemima.

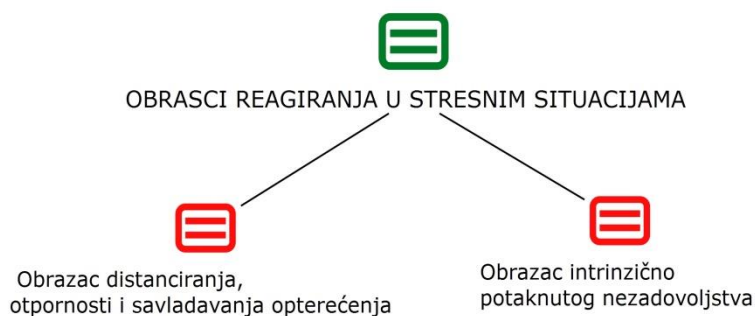
„Tijekom studija nisam razvila potrebne kompetencije. Prvo fali to susretanje s dnevnikom i imenikom, dakle, administracijom, vođenje dnevnika, vođenje imenika, to sam naučila ovdje u školi, zapravo kolegice su me podučile. Gdje se što piše, kako, zašto...Nedostaju one konkretne kompetencije - zapravo praksa. Na faksu je manje-više teorija, sve je ono divno krasno, ja neću zaboravit kad sam ja došla prve godine, ja sam bila entuzijasta samo tako, dok te ne poklopi stvarnost. Nitko te ne uči kako se susresti odnosno kako reagirati kada dođe roditelj koji je bijesan na tebe, mi smo čak doživjeli potezanje pištolja nakon onog ratnog doba, na štošta čovjek naiđe, na alkoholiziranog roditelja, samohranog oca, nitko te na to ne pripremi.“ (21, 24)

„Smatram da nisam dobila dovoljno stručnog znanja na svojem studiju, najviše teorijskih znanja koje sam na početku mogla iskoristiti, a veliki dio mog profesionalnog razvitka je zapravo praktični dio.“ (06, 25)

„Nisam ništa dobila formalnim obrazovanjem. Ono najvažnije je mene naučila moja učiteljica koja je radila još ovdje u školi i ostali profesori u školi, stariji, zapravo sve naučiš kad dođeš u školu, naučiš od drugih. Sve naučiš iz prakse i pitaš druge. A sve ono što smo radili na faksu mislim da to nema nikakve koristi, a svi seminari koji se drže za nas je samo ponavljanje onog što smo čuli na faksu.“ (30, 26;27)

„Tijekom studija nisam dobila dovoljno stručnog znanja. Ono što nisam dobila su kompetencije kako upravljati razrednim odjelom, kako voditi pedagošku dokumentaciju, kako pravilno isplanirati cijelu godinu ili rad po mjesecima i slično“ (01, 29)

4.4.3. Obrasci reagiranja u stresnim situacijama



Prikaz 7. Kategorija 3. Obrasci reagiranja u stresnim situacijama

Kao što je prikazano u prijašnjim dijelovima rada, učitelji se susreću s različitim stresnim situacijama: od razreda gdje se svakodnevno susreću s različitim učenicima, nezadovoljavajućim radnim uvjetima, nedovoljnom osposobljenosti u vođenju pedagoške dokumentacije, pritisku vremena, do roditelja, šire društvene i političke situacije, a na posljetku i privatnog života. Analizom načina svladavanja poslovnih opterećenja, odnosno reagiranja u stresnim situacijama, došli smo do dvije kategorije „Obrasci distanciranja, otpornosti i savladavanja opterećenja“ koji obuhvaća pozitivne obrasce suočavanja sa stresom te „Obrasci intrinzično potaknutog nezadovoljstva“ koji obuhvaća negativne obrasce suočavanja sa stresom.

4.4.3.1. Obrasci distanciranja, otpornosti i savladavanja opterećenja / Eustres

Obrasci distanciranja, otpornosti i savladavanja opterećenja odnosi se na pozitivno djelovanje na posao i na stresne situacije. Točnije, reagiranje na stresore i problematične situacije kao na izazove koje treba riješiti i koji daju snagu za daljnji rad. To se prvenstveno očituje u samokontroli i distanciranju od problema, pogotovo kada je riječ o radu s djecom kojoj se

treba dodatno posvetiti i na koju treba reagirati pozitivno, bez obzira ponašaju li se „neprimjereno“ i uzrokuju li time stresne situacije. Rad na sebi, artikulacija problema i razgovor s kolegama vrlo je dobar način rješavanja stresnih situacija jer se one procesuiraju i radi se na njima. Smireno i samouvjereno pristupanje zahtjevima također je iznimno važan saveznik u ophođenju sa stresnim situacijama. Učitelji se obraćaju i stručnim službama ili svojim ukućanima kada trebaju razgovarati ili rješavati stresne situacije, pogotovo u slučaju problematičnih učenika. Naposljetku, vrlo važna, ako ne i ključna distinkcija jest privatno-poslovno, odnosno razdvajanje posla i privatnog života jer se na taj način stres ne prenosi u dom, a potencijalno i na cijelu obitelj. Rad na sebi i otkrivanje načina kanaliziranja stresa i motiviranja samoga sebe da u stresnim situacijama pronalaze izazove a ne prijetnje, najveći su izazovi učiteljima. U isto vrijeme, učitelji se trebaju ponašati profesionalno, racionalno i mariti za svoje učenike. Slažu se da je učiteljski posao poziv koji jednostavno treba voljeti, a uz takav stav puno je lakše djelovati u stresnim situacijama.

“Nema uzrujavanja, ne, nema uzrujavanja, jesam li ja takve naravi, u svakom slučaju takva sam se gradila, jer ipak kao osoba koja sam odgovorna za skupinu djece, pa sad unazad desetak godina i roditelje kojima se iznimno treba posvetiti, ja se ne mogu uzrujavat, jer na taj način bi samo prenosila negativnu energiju koja je zaista suvišna. I štetna, krajnje štetna. (18, 12)

“Radim na sebi da to ne ignoriram (opterećenja), da to kvalitetno primim, a opet da budem i u metodičkoj i u osobnoj savjesti. Nekad prije bio sam ljut, kao mlađi, sada više ne. Mogu to kontrolirati. Pokušavam razdvojiti privatno i poslovno i ne unosim privatno u posao. Ne otežavam sebi i djeci. Tu treba biti profesionalac.” (12, 11)

„Treba imati još i jedan drugi život, a ne samo posao. Kad sam imala period kad mi je posao bio sve e, onda nije to baš najsretniji izbor. Kako? To je isto jedna od kompetencija, koju osoba ima ili nema.“ (09, 34)

„To je uvijek blagi stres ako vam je stalo. Znači dal vam je stalo da dijete nauči nešto, onda strepiš nad njim (...) uvijek je to nekako blagi stres, ali nije stres u smislu da se čovjek razboli od muke zato što mora ić' na posao i gledat svoje učenike svaki dan. U krajnjoj liniji onda ne bih ni radila taj posao da mi pričinjava toliki stres.“ (10, 09)

4.4.3.2. Obrazac intrinzično potaknutog nezadovoljstva / Distres

Intrinzično potaknuto nezadovoljstvo najviše se očituje kroz uvjete rada, pri čemu su učitelji nezadovoljni uvjetima, preopterećeni radom i administracijom, nemaju dovoljno podrške od stručnih službi i nadležnih institucija i ne nalaze razumijevanje od šire okoline. Učiteljska profesija sama je po sebi izvor stresa zbog nedovoljne podrške i nepoštivanja okoline. Prvenstvena manifestacija iskazivanja nezadovoljstva i negativnih obrazaca suočavanja dakako su doživljaji tuge, razočaranja i drugih negativnih osjećaja. Kao što smo već spomenuli, u slučaju nedovoljne artikulacije osjećaja i pozitivnih načina rješavanja stresa, stres se gomila te dolazi do burnih i eksplozivnih reakcija koje se odražavaju na učenike, kolege, a posebno na obitelj jer dobar dio svog posla nose sa sobom kući. Kvalitetna koordinacija poslovnog života i privatnog ključna je jer podkapacitirani učitelji nose svoj posao kući, rade noću, dolaze u konfliktne situacije s ukućanima i slično. Naravno, stresori nisu samo administrativne prirode, već se dio njih odnosi također i na komunikaciju s učenicima, formiranje razrednog ozračja, njihove neuspjehe koji učitelje osobno pogađaju kao njihove vlastite. Nedovoljna osposobljenost za rad s učenicima s posebnim potrebama pak dovodi do preispitivanja sebe, ali i narušavanja cijelog nastavnčkog procesa, pogotovo u situaciji kada im nedostaje stručnog osoblja za rad s djecom. Takvi stresori često dovode do preispitivanja, ali ne i želje za promjenom posla što ukazuje da svoju profesiju zaista vide kao poziv koji nosi dobre i loše strane.

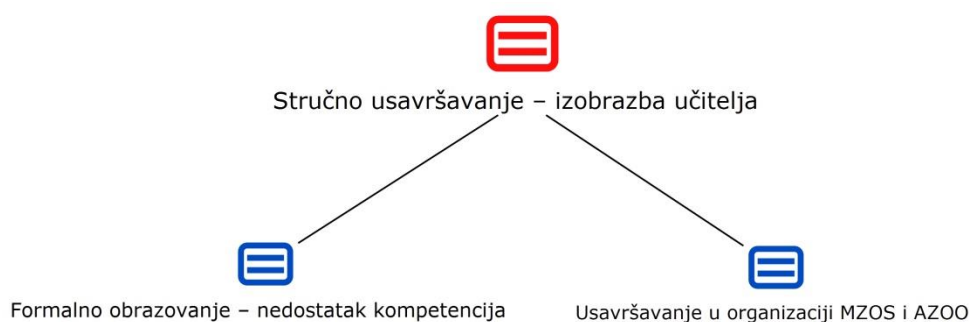
„Osjećam se dosta jadno i tužno, iscrpljeno, treba proći jedno vrijeme da o svemu razmislim, treba mi tišina, samoća da bih sve to lakše podnijela (...) razgovaram s kolegama, često znam i burno reagirati, evo tu taj stresni dio utječe na mene...” (08, 12;14)

„Ne nosim stres kući, to mi nije najbitnija stvar na svijetu, meni je najbitnije kako će mi ispasti nastavni sat i jesu li djeca spremna za test nego kako će nešto biti napisano, jer napisano će biti u svakom slučaju naročito ako se disciplinirate pa to redovito nešto unosite i tome je pomoglo i to što su nas češće počeli kontrolirati pa onda čovjek stekne naviku pisati dokumentaciju.” (10,16)

“Po prirodi sam perfekcionista i težim savršenstvu u razredu što me jako košta zdravlja. I to je upravo jedan od razloga zašto sam pod stresom (...) u meni se javlja ljutnja, bijes, ponekad moram otići čak i do kabineta malo se smiriti, izbrojati do deset...” (17, 11;24)

“Ljuta sam i nervozna i ne mogu ništa drugo raditi dok to ne riješim...u stresu sam jer ne stižem sve obveze odraditi, pričam sa kolegicama, ili nosim kući i isto pričam o tome.” (14, 16)

4.4.4. Stručno usavršavanje – izobrazba učitelja



Prikaz 8. Stručno usavršavanje – izobrazba učitelja

Učitelji gotovo uvijek ističu potrebu za daljnjim stručnim usavršavanjem, prvenstveno zbog nedostatnosti znanja stečenog fakultetskim obrazovanjem. Loša percepcija stručnog usavršavanja u organizaciji Ministarstva i Agencije opet proizlazi iz slabe vertikalne komunikacije. Štoviše, navedeno je kako te komunikacije ponekad uopće nema te su na kraju učitelji opet prepušteni individualnom razvoju kroz vlastite načine i aranžmane. Proces formalnog obrazovanja, stručnog osposobljavanja te samostalnog neformalnog i informalnog obrazovanje kroz komunikaciju s kolegama, praksu i rad na sebi, ključan su način razvijanja kvalitetnih učitelja.

4.4.4.1. Formalno obrazovanje – nedostatak kompetencija

S obzirom da učitelji ocjenjuju fakultet nedostatnim izvorom znanja gdje ne stječu većinu ključnih znanja, kompetencija ali i tehničkih vještina koja su im potrebna u praksi, dovode do zaključka da je način izobrazbe i osposobljavanja učitelja potrebno mijeniti, prvenstveno u praktičnom smislu. Za sada taj praktični dio najviše počiva na iskusnijim kolegama od kojih se uči kada se učitelji zaposle, ali isto tako učitelji napominju da bi tranzicija bila puno lakša kada bi imali više prakse koja je svrsishodnija i usmjerenija na stvarne potrebe učitelja kako bi bili kompetentniji kada krenu na posao. Problem koji napominju učitelji problem je i šireg obrazovnog sustava – nepripremljenost formalnim obrazovanjem za tržište rada i stvaran posao. U širu raspravu oko stvarne i željene funkcije visokog obrazovnog sustava nećemo ulaziti.

„Nisam ništa dobila formalnim obrazovanjem. Ono najvažnije je mene naučila moja učiteljica koja je radila još ovdje u školi i ostali profesori u školi, stariji, zapravo sve naučiš kad dođeš u školu, naučiš od drugih. Sve naučiš iz prakse i pitaš druge. A sve ono što smo radili na fakultetu mislim da to nema nikakve koristi, a svi seminari koji se drže za nas je samo ponavljanje onog što smo čuli na fakultetu.“ (30, 26;27)

„Tijekom studija nisam dobila dovoljno stručnog znanja. Ono što nisam dobila su kompetencije kako upravljati razrednim odjelom, kako voditi pedagošku dokumentaciju, kako pravilno isplanirati cijelu godinu ili rad po mjesecima i slično“ (01, 29)

„Važne kompetencije nisam dobio na fakultetu. Nažalost ne, jer tada dok sam ja studirao fakultet to nije predviđao i jednostavno je prebrzo otišlo sve naprijed tako da je sve ostalo na nama samima i našoj dobroj angažiranosti, na našem individualnom usavršavanju.“ (12, 24)

„Nisam dobila dovoljno znanja na fakultetu, ali to možda i nije moguće, zato je usavršavanje učitelja važno nakon formalnog obrazovanja i treba za to učiteljima pružiti priliku.“ (14, 24)

4.4.4.2. Usavršavanje u organizaciji MZOS i AZOO

Nezadovoljstvo učitelja obrazovanjem i stručnim usavršavanjem u organizaciji Agencije, škole ili Ministarstva, očituje se u stalnom naglašavanju potrebe za cjeloživotnim učenjem i stjecanju kompetencija kao preduvjeta za lakše svladavanje opterećenja. Stoga možemo zaključiti da učitelji koji imaju razvijene kompetencije lakše svladavaju stresne situacije ili ih ne doživljavaju kao stresne tj. kao preveliko opterećenje. Posebno je zanimljivo to što učitelji koji su razvili svoje kompetencije, takva osposobljavanja smatraju gubitkom vremena (poslovnog i privatnog), a učitelji koji nemaju razvijene kompetencije pak smatraju da su osposobljavanja neprimjerena učiteljskom pozivu, da ne nauče nove stvari i da su upute često nejasne, a rezultati usavršavanja često nisu u skladu sa stvarnim potrebama učitelja.

„I ta usavršavanja, vi tamo slušate to što vi već sami znate, iskustvom ste došli do nekih stvari, što vam netko tamo prezentira vi to radite već.“ (22, 30)

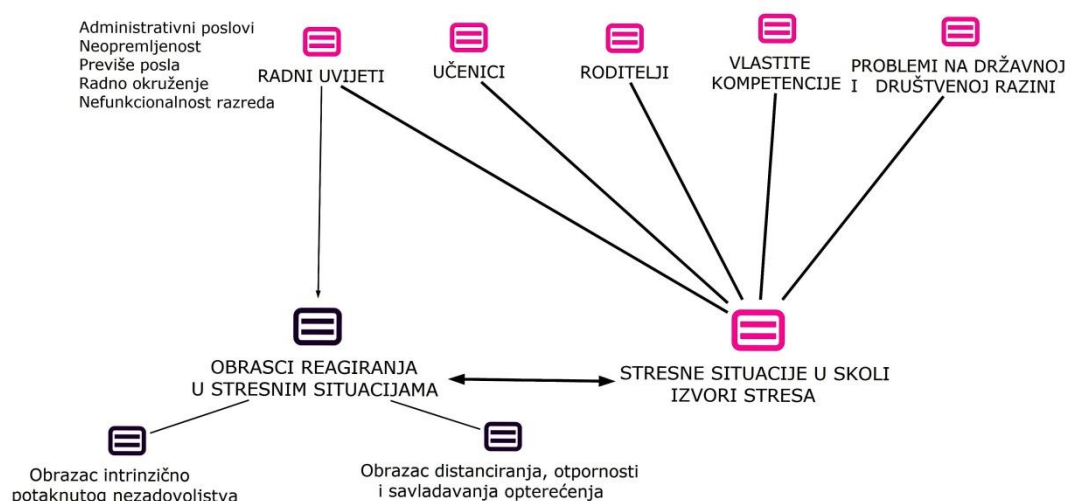
„Imamo tu mogućnost da mi možemo ići izvan zemlje na usavršavanja, tako mi odlazimo van na usavršavanja, a hrvatska usavršavanja iskreno ne cijenim zaista ni malo, iskreno moram reći nula posto.“ (09, 26)

„Oni [Agencija] ne vode brigu o učiteljima i uopće nismo prihvaćeni. Meni je apsurdna ta organizacija, ja moram kliknuti na ime kolegice kako bih pronašla seminar koji me možda uopće ne zanima, ja sam čak poslala e-mail o tome, a dobila sam jako ružan odgovor od Agencije, u smislu „kako se usuđujete!“ Oni se drže iznad svih nas.“ (09, 30)

„Prvenstveno, ajmo na papirologiju. Znači nema detaljnih informacija niti točnog uvida u ono što učitelj kao učitelj treba ovaj napraviti. Ako se na skupovima pita, odgovora nema točnoga, ali ukoliko savjetnik npr dođe na neki uvid onda će on očekivati od učitelja da neke stvari zna, a nikad prije te upute nisu nigdje dane. Znači striktno nema kak da se izrazim,, znači nema točnih uputa za neke stvari.“ (16, 32)

4.5. RASPRAVA – Utemeljenje teorije

4.5.1. Razvoj teorije 1. stupanj



Prikaz 9. Razvoj teorije 1. stupanj

U ovom ćemo dijelu rada prikazati međuodnos dobivenih rezultata istraživanja, tj. povezati 4 glavne kategorije i njihove potkategorije koje smo prikazali te pokušati prikazati generalni socijalni proces koji povezuje i objašnjava istraženu situaciju.

Izvori stresnih situacija u školi različiti su i međusobno isprepleteni no kroz analizu odgovora kazivača ustanovili smo pet glavnih skupina izvora stresova koji su najznačajniji te u povezanosti s ostalim dijelovima naše teorije: radni uvjeti, učenici, roditelji, vlastite kompetencije te problemi na državnoj i društvenoj razini.

Učenici i roditelji zapravo su koordinirani izvori stresa jer utjecaj roditelja na učenike i traženje „nemogućega“ i od učitelja i od učenika stvara disbalans u ekvilibrijumu koji bi trebao postojati u školskim klupama. Učitelji smatraju da roditelji previše traže od svoje djece, što se reflektira i na učitelje jer se njih smatra krivcima ako postignuća djeteta nisu u skladu sa očekivanjima. Može se zaključiti da su djeca s kojima učitelji provode najviše vremena, zapravo najmanji izvori stresa. Roditelji su ti koji traže previše od učitelja, ali i djece te se može utvrditi prelazak s paradigme „učitelj je u pravu“ na „moje dijete je u pravu.“ Fetišizacija djeteta dovodi do omalovažavanja učiteljskog poziva.

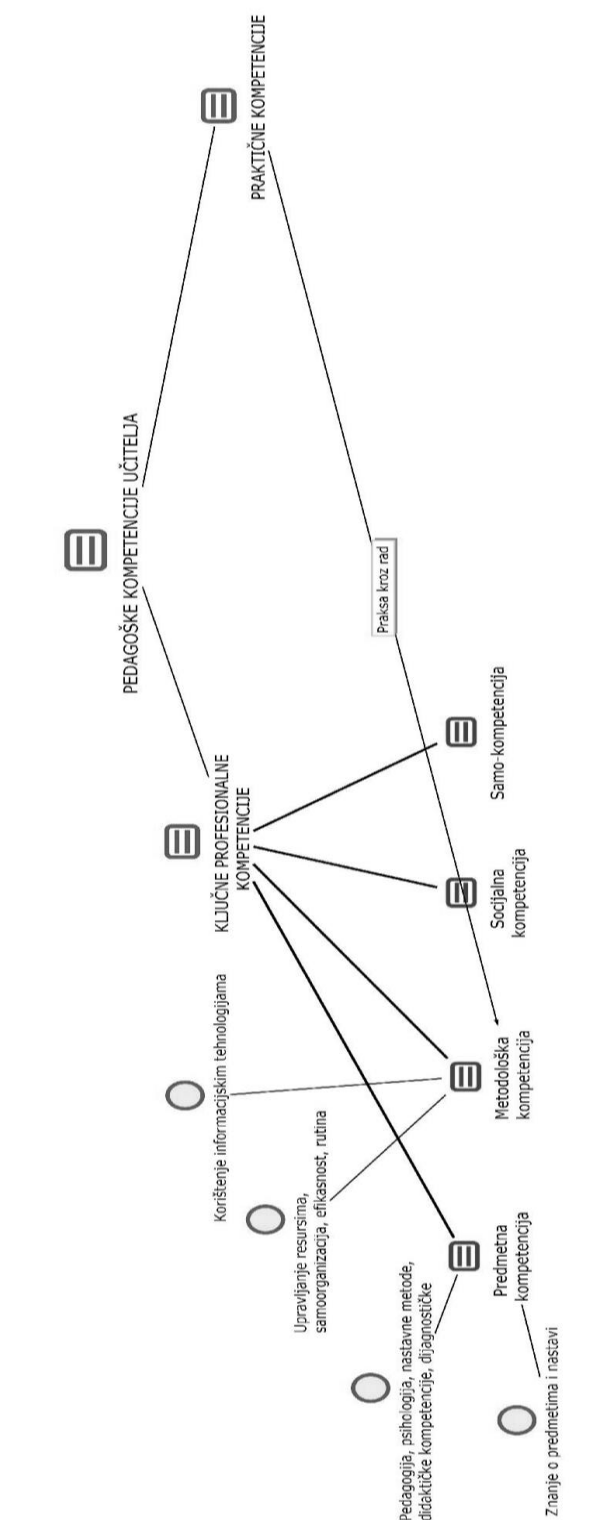
Radni uvjeti ponekad su loši i velikim dijelom dovode do stresnih situacija. Najveći su problem administrativni poslovi koji zbog nedovoljne osposobljenosti i dvojakih informacija od strane nadležnih često postaju problem s kojim se bore i koji im stvara napetosti u poslu, umjesto da su usmjereni na poučavanje. Problem je birokratizacija posla, jer na nju nisu navikli ni učitelji koji su tek završili fakultet kao ni njihovi stariji kolege. Također povećan opseg posla i izvannastavnih poslova koji su povezani sa podkapacitiranošću u institucijama, nedostatkom stručnih kadrova i sl. Radni uvjeti uvelike su povezani s društveno-političkom situacijom, odnosno stanjem školstva na razini države i pojedinih gradova. Problemi na državnoj i društvenoj razini prvenstveno su problemi promjene kurikuluma i loše intra i inter institucionalne komunikacije (škola, ministarstvo, agencije) koje su nedovoljno konkretno artikulirane dvosmislenim pravilnicima, a koji su otvoreni za interpretaciju učiteljima, nadležnima tijelima, a napose inspekciji.

Nadalje, loš status učitelja u društvu i omalovažavanje od političkih elita, društva i roditelja rezultat su utjecaja na samopoštovanje učitelja, odnos prema radu i odnos prema stresorima. Status je posebice povezan s održavanjem autoriteta u školi, napose kod roditelja, ali i djece koja pod utjecajem roditelja mogu sudjelovati u potkopavanju njihovog autoriteta i moći da prenose znanje. Spomenuto ima negativan učinak na motivaciju za rad, zadovoljstvo radnim mjestom i profesijsku samoaktualizaciju. Vlastite kompetencije zapravo su ključne u savladavanju stresora, ali su i rezultat stresa ukoliko ne mogu pravovremeno i pravilno utjecati na njih. Učitelji smatraju da nisu dovoljno osposobljeni kroz svoje obrazovanje, o čemu ćemo raspravljati u daljnjem tekstu. Dakako, najznačajniji je problem razdvajanje privatnog i poslovnog života, prožimanje cijelog života učiteljskim pozivom – nošenje posla kući, što rezultira negativnim obrascima suočavanja sa stresom.

Posljedica svih stresnih situacija individualno su prilagođeni obrasci svakodnevnog rada, koji mogu biti više ili manje efikasni, ali u konačnici dovode do divergentnih rezultata. Postoje razni načini suočavanja sa stresom, no kada ih generaliziramo dolazimo do dva suprotna obrasca i načina kojima se učitelji suočavaju sa stresom: „Obrazac intrinzično potaknutog nezadovoljstva“ te „Obrazac distanciranja, otpornosti i savladavanja opterećenja.“

Ukoliko razmotrimo raspodjelu tema unutar pozitivnih i negativnih obrazaca suočavanja sa stresom, možemo zaključiti tri glavna načina djelovanja: emocionalno djelovanje, upravljanje poslovnim i privatnim životom te samoaktualizacija u upravljanje svojim kompetencijama. Obrasci suočavanja sa stresom na emocionalnoj razini manifestiraju se u mirnom i kontroliranom rješavanju stresnih situacija odnosno doživljaja tuge i negativnih emocija te eksplozivnog reagiranja. Upravljanje poslovnim i privatnim životom odnosi se na obrasce unutar kojih učitelji uspijevaju balansirati poslovni i privatni život, odnosno nisu u mogućnosti savladati mogućnosti „isključivanja“ od problema kada su kod kuće. Treći način suočavanja sa stresom odnosi se na posjedovanje i nedostatak nastavničkih kompetencija koje omogućuju kvalitetno nošenje sa svim navedenim stresorima – samo poimanje posjedovanja kompetencija odražava se na načine odnošenja prema određenim situacijama, ukoliko smatramo da smo kompetentni djelovati prema određenom stresoru to ćemo i učiniti, a ukoliko nismo, nastupit će preispitivanje ili ulazak u negativna stanja i rezignaciju. Možemo zaključiti da su pozitivni i negativni obrasci suočavanja sa stresom zapravo vrlo komplementarni i možemo govoriti o kontinuiranoj skali na kojoj postoji dovoljno ili nedovoljno kompetencija za djelovanje na pojedini stresor. Naposljetku, kompetencije koje učitelji imaju definiraju načine na koje su sposobni i u jesu li u mogućnosti djelovati na određene stresore, bili oni od strane učenika i roditelja, radnog okruženja ili društveno-političke situacije. Ukoliko nemaju razvijene kompetencije, učitelji se neće moći na efikasne načine suočavati sa stresom te će više ulaziti u intrinzična nezadovoljstva umjesto distanciranja, otpornosti i suočavanja sa stresnim situacijama. Upadanje u nezadovoljstvo vodi do preispitivanja sebe, loših odluka te posljedično do moguće želje za napuštanjem posla ili eskapizma od učiteljskog realiteta.

4.5.2. Razvoj teorije 2. stupanj



Prikaz 10. Razvoj teorije 2. stupanj

Pedagoške kompetencije učitelja dijele se na dvije potkategorije: ključne profesionalne kompetencije te praktične kompetencije. Te se kompetencije mogu dobiti kroz formalno i neformalno obrazovanje (osposobljavanje) te kroz praksu. Ključne profesionalne kompetencije trebale bi se dobiti prvenstveno kroz formalno obrazovanje kako bi učitelji mogli od početka djelovati na učenike, kada krenu s radom u školi.

Kao što smo već prikazali u rezultatima, ključne profesionalne kompetencije dijele se na predmetnu, metodološku, socijalnu i samokompetenciju. Predmetna i metodološka kompetencija važne su za kvalitetno izvođenje nastave i rad s učenicima. Predmetne kompetencije uključuju pedagoška, psihološka, didaktička i predmetna znanja i sažimaju načine djelovanja profesionalnog i kvalitetnog učitelja. Te su kompetencije znanja i alati pomoću kojih se u praksi mogu rješavati sve situacije, daju se odgovori na sva potencijalna pitanja i rješavaju se svi problemi. U praksi situacija je takva da učitelji smatraju kako ne dobivaju dovoljno znanja koja ih kvalificiraju za rad s učenicima u problematičnim okolnostima, posebno kada trebaju koristiti svoja stečena znanja. Napominjemo, kroz praksu se ta znanja bruse i omogućuje se rast učitelja, napredak u struci i profesionalnost, ali učitelji smatraju da nisu dovoljno pripremljeni na realitet školskih klupa. Metodološke kompetencije omogućuju kvalitetan rad s učenicima i organizaciju nastave, a najviše se odnose na korištenje medija i informatike te samoorganizaciju. Korištenje medija i informatičke tehnologije izuzetno je važno zbog povezivanja s novim generacijama učenika i prikazivanja znanja na njima adekvatan i zanimljiv način. Svjedoci smo rapidnih promjena u tehnologiji s kojima obrazovni sustav u većini slučajeva nije u skladu, ne postoje recentni podaci, a neke su metode učenja vrlo neinteresantne učenicima koji rapidno dobivaju dijagnoze „ADHD-a“ i sličnih bolesti pažnje. Stoga je učiteljima važno pronaći načine privlačenja pažnje učenika, ali i biti u skladu s tehnološkim napretkom. To iziskuje kontinuirano učenje i utvrđivanje znanja o raznim tehnološkim područjima kako bi imali autoritet nad učenicima i kako ne bi „ispadali“ tehnološki „nazadnima“ što ih automatski može diskvalificirati kao profesionalne i adekvatne edukatore.

Socijalna kompetencija vrlo je važna zbog razvijanja komunikacije, suradnje i interakcije, empatije (procjenu vrijednosti) te sposobnosti motiviranja. Ljudi su socijalna bića, a djeca osim znanja usvajaju i „djelovanje,“ načine odnošenja prema ljudima i uče kako se odnositi jedni prema drugima, osjećati i reagirati kada su inicirani određeni osjećaji. Zbog toga su sposobnosti komunikacije i interakcije s učenicima izuzetno važne jer način komunikacije značajan je kod prenošenja znanja i rada s djecom, ali napose kod komunikacije s roditeljima i

drugim učenicima. Loša komunikacija u tom ih slučaju može etiketirati kao loše učitelje i nepoželjne kolege što uvelike doprinosi zadovoljstvu poslom i zadovoljstvom samim sobom. Suradnja se nadovezuje na komunikaciju jer uvjetuje kvalitetne odnose. Roditelji, drugi učenici, ali i obrazovne vlasti sudionici su obrazovnog procesa s kojima se mora surađivati i ta suradnja mora biti dvosmjerna. Dvosmjerna suradnja dovodi do kvalitetnijih odnosa, smanjenja stresora i boljeg rada: stariji kolege dijele svoja znanja i iskustvo, pomažu oko zadataka, roditelji su razumniji i ne krive učitelje zbog svojih nerealnih očekivanja za djecu, a obrazovne vlasti shvaćaju potrebe učitelja i obrazovnog procesa te se ponašaju prihvatljivo iz perspektive učitelja. Naravno, riječ je o slučaju u kojem učitelji funkcioniraju i imaju zaista zavidne sposobnosti interakcije i suradnje no, kao što smo napomenuli, to su dvosmjerni procesi i suradnja je moguća samo ako su i akteri s druge strane spremni surađivati i odnositi se s poštovanjem prema sugovorniku, učiteljima. Možemo zaključiti da poštovanje mora biti pratitelj kompetencija suradnje i komunikacije te da to ne moraju biti isključivo nastavničke kompetencije već moraju biti i normativ ponašanja drugih aktera u obrazovnom procesu.

Empatija i motivacija, kategorije su koje se prvenstveno odnose na učenike, posebice na one kojima je to potrebno. Prije svega, učitelji moraju biti emocionalna bića koja ne promatraju svoje učenike kao brojeve već kao jedinke sa svojim potrebama koje su različite i koje bi realno trebalo prilagoditi pojedinim situacijama. Naravno, to se kosi s objektivizacijom i standardizacijom, možemo reći i birokratizacijom učiteljske profesije. No, imperativ je učitelja da moraju djelovati kako misaono, tako i emocionalno i raditi sa svojim učenicima na adekvatne načine. Motiviranje je drugi dio empatije, odnosno nakon razumijevanja pozicije učenika, potrebno je i razumjeti kako djelovati na tog učenika te kako od njega učiniti kvalitetan obrazovni produkt. Motivacija nije jednostrana i nije recept koji se može primijeniti na svakog učenika na isti način, zato je potrebno znati iščitavati diskurse i habituse učenika, uspjeti razaznati njihovu motivacijsku strukturu i proniknuti u nju.

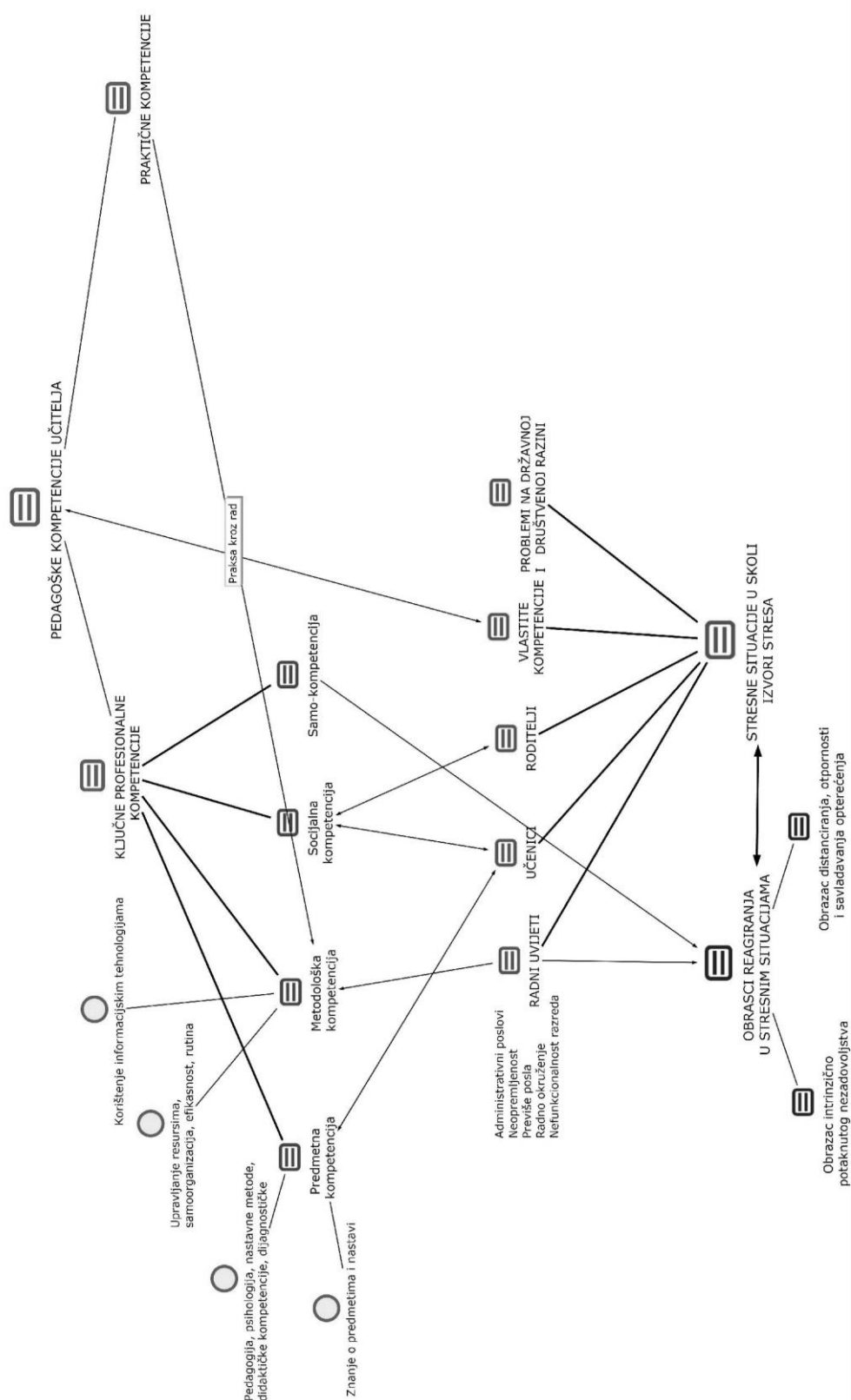
Posebno važna kompetencija je samokompetencija koja je tehnički najznačajnija jer ne proizlazi samo iz formalnog i neformalnog obrazovanja, već se dotiče i ličnosti pojedinca, inherentnih stavovskih i motivacijskih struktura, svjetonazora i sl. Posebno važnim možemo istaknuti potrebu za razvojem samorefleksije, kao i volje za profesionalnim razvojem, jer uvjetuju razvoj pravilne slike o sebi, odnosno pravilan sustav vrijednosti koji učiteljski posao promatra kao poziv i neku vrstu životnog djela.

Samorefleksija omogućuje realno procjenjivanje vlastitog rada te racionalnu analizu konflikata i stresnih situacija. Učitelji kontinuirano djeluju i primaju informacije iz okoline, a kompetencije su (metodološka, pedagoška, socijalna) na neki način podređene ovoj, jer su pod sustavom evaluacije. O učiteljima ovisi koliko će imati razvijenu samorefleksiju i hoće li analizirati svoje postupke, postupke okoline te akcije i reakcije okoline. Samorefleksija je kompetencija koja omogućuje rast učitelja, a njen je preduvjet volja za profesionalnim razvojem. Učitelji koji imaju volju za profesionalnim razvojem, refleksivni su i promjenjivi, adaptiraju se postojećim situacijama i spremni su učiti na svojim i tuđim pogreškama. Volja za učenjem odnosi se na formalna znanja, ali i na neke vještine kao što su komunikacija, suradnja i sl. Vlastiti profesionalni razvoj ne završava dobivanjem diplome već se prolongira učenjem na radnom mjestu, stručnim usavršavanjima i samostalnim usavršavanjima. Brušenje vještina stoga se provodi kroz različite procese učenja i ovisi o interesima i vještinama učitelja, ali i njihovim željama. Učitelji općenito smatraju da ne dobivaju dovoljno nastavničkih kompetencija kroz obrazovanje te da moraju na velikom dijelu raditi upravo sami. Volja za učenjem i za radom na sebi, odnosno splet kompetencija iz kategorije Samokompetencije važan su alat za napredak ili „krpanje“ nedostataka obrazovnog sustava ili pak sustava stručnih osposobljavanja koja se provode od strane MZOS ili AZOO. Samokompetencija je ključna kompetencija koju učitelji mogu posjedovati jer se pomoću nje mogu anulirati svi nedostaci koji su proizašli od nedostatka osnovnih pedagoških, metodoloških ili socijalnih kompetencija.

Sljedeća važna kategorija kompetencija uz ključne profesionalne kompetencije, uključuje praktične kompetencije učitelja, odnosno kompetencije djelovanja. One su vrlo važne kod obavljanja nastavnog procesa i dobivaju se kroz rad u školi. Utječu na ostale kompetencije, a posebno na metodološku kompetenciju jer se kroz praktičan rad razvijaju osnovna metodološka znanja. Nadalje, kroz praktičan rad učitelji mogu nadoknaditi ili razviti svoje pedagoške kompetencije i razviti socijalne. Značajna je napomena učitelja da bi trebali imati što više praktičnog rada koji omogućuje razvijanje na svim poljima. Praksa je izuzetno važna, ali je zapostavljena kroz formalno obrazovanje.

Iako učiteljska praksa postoji, nedovoljno je razvijena, tvrde učitelji. Preporuka je da se praksa inkorporira u obrazovni sustav kako bi se sve pedagoške kompetencije, a posebice nastavničke, što bolje razvijale te kako bi se učitelji mogli što kvalitetnije pripremiti za rad u školi. Kao što je (Piirto, 1997) konstatirao, učitelji nisu poštar s velikom torbom trikova već bića mašte i umjetnici. Samim time, važno je raditi na kompetencijama kroz obrazovni sustav, ali i raditi na praktičnom radu koji je otvoren eksperimentiranju i osobnom pristupu prema učenicima. Jedino se na taj način može uhvatiti u koštac sa stalnim promjenama u tehnološko društvenom smislu, ali i „plivati“ između administrativno-birokratskih pravila koja su ponekad ograničavajuća, ali i potrebna radi strukturiranja fluidnog sustava.

4.5.3. Razvoj teorije 3. stupanj



Prikaz 11. Razvoj teorije 3. stupanj

Kao što smo već napomenuli, Samokompetencija utječe na Obrasce reagiranja u stresnim situacijama. Samokompetencija je značajan faktor reagiranja na stresne situacije i svladavanje poslovnih opterećenja. Vrlo je važno napomenuti da nedostatak samokompetencija uzrokuje Obrasce intrinzično potaknutog nezadovoljstva jer se učitelji ne znaju nositi s pojedinim problematičnim situacijama: emocionalnim reakcijama, razdvajanjem poslovnog i privatnog života i nošenja s nedostatkom profesionalnih kompetencija što može dovesti i do preispitivanja vlastitog posla i misije. Kao što je vidljivo u prijašnjim poglavljima, negativni oblici reagiranja povezani su s kompetencijama učitelja, percepcijom vlastitog znanja i djelovanja. Također, kada učitelji imaju visoku razinu samopercepcije i samokompetencije, puno bolje mogu djelovati na Obrasce distanciranja, otpornosti i savladavanja opterećenja. Učitelji moraju utjecati na svoje kompetencije kako bi mogli djelovati na stresne situacije. Kao što je prikazano, postoje dva načina rješavanja problema: popravljjanje situacije i pogoršavanje zbog loših načina rješavanja problema i suočavanja sa stresom. Možemo zaključiti da su nedostaci samokompetencije najznačajniji izvor stresnih situacija, ali i negativnog reagiranja na stresne situacije. Sve ostale stresne situacije i obrasci reagiranja na stresne situacije produkt su samokompetencija i posljedično rada na drugim kompetencijama, jer koliko god strukturni problemi bili značajni, njihovo nadilaženje rezultat je osobnog truda.

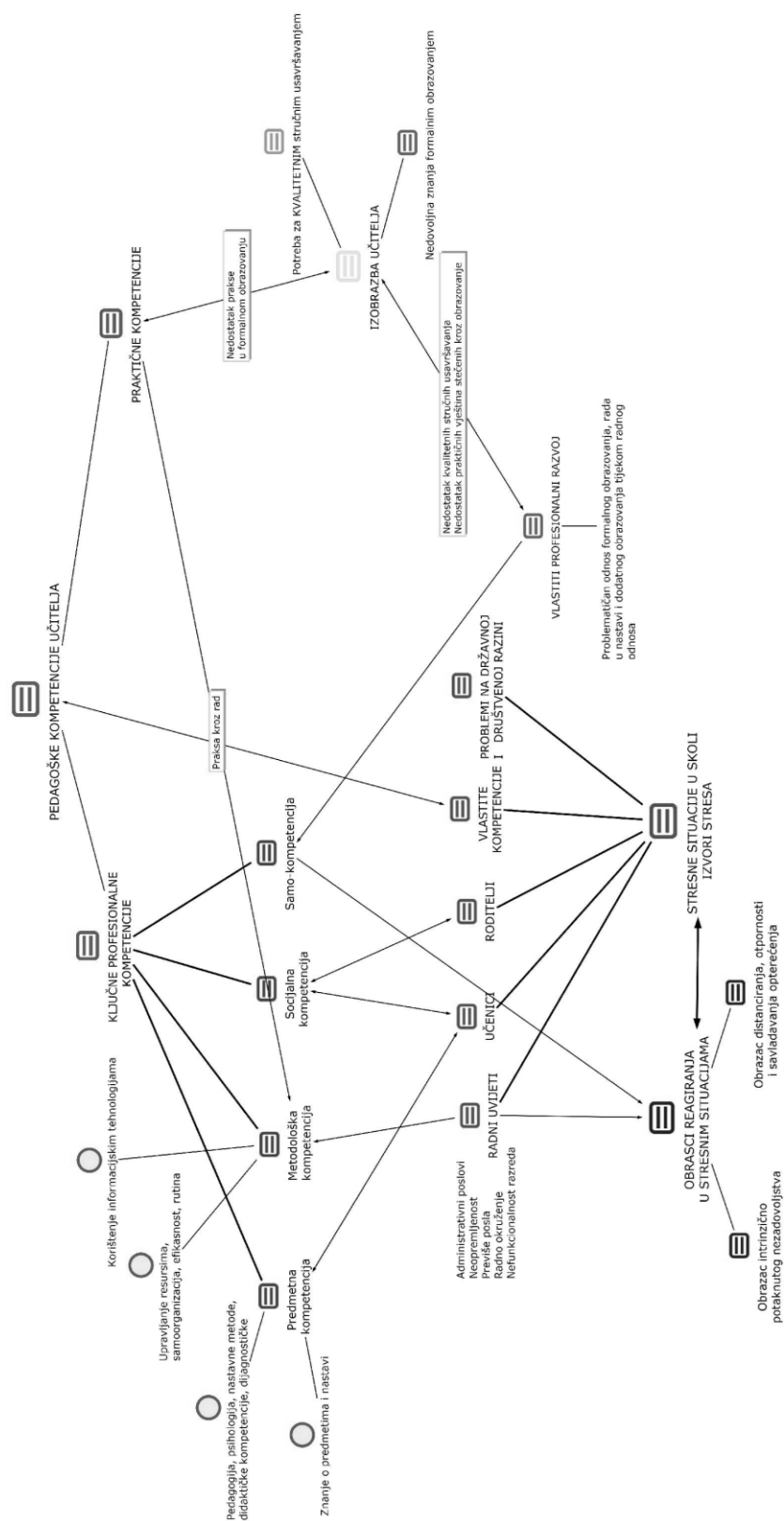
Radni uvjeti i metodološka kompetencija povezani su jer iako učitelji i njihov rad mogu zbog loših radnih uvjeta patiti, u slučaju da su metodološke kompetencije vrlo razvijene može se dogoditi da se čak i loši radni uvjeti kroz te kompetencije mogu anulirati te pripomoći pozitivnom nošenju sa stresom. Ključna je stavka samoorganizacija, jer je radne uvjete, pune birokratsko-administrativnih problema, nedostatka resursa, tehnologije i potreština, moguće nadići konkretnom radnom etikom. Samoorganizacija se odnosi i na dobru metodičku organizaciju nastavnog sata i rada s učenicima, osluškivanje njihovih potreba i osmišljavanja kako raditi s njima. Stoga metodološka znanja organizacije nastavnog procesa pospješuju njegovo izvođenje u slučaju otežanih radnih uvjeta i stresnih situacija. Primjerice, samoorganizacija papirologije, pripreme sata i radnog dana vrlo je važna kada se provuče kroz kvalitetne metodološke vještine, jer smanjuje potrebno vrijeme, ali i usklađuje odnos rada kod kuće i na poslu, a i optimizira umiješanost poslovnog života u privatni.

Povezanost kategorija „Učenici“ i „Roditelji“ sa „Socijalnom kompetencijom“ očituje se u dobroj i vještoj komunikaciji učitelja sa svim sudionicima odgojnog procesa. Ako se dobro snalazimo u komunikaciji, suradnji, a posebno empatiji onda možemo bolje i kvalitetnije raditi s učenicima i roditeljima. Posebno je značajno spomenuti empatiju zbog rada sa djecom

koja imaju posebne potrebe i koja može pomoći u situacijama stresa. Posjedovanje socijalnih kompetencija u razgovoru s roditeljima može značajno smanjiti izvor stresa, čak i pregovaračkim vještinama uvjeriti one „tvrde“ roditelje da im djeca nisu i ne mogu biti savršena u svakom dijelu obrazovanja, ali i što je najvažnije vratiti poštenje prema učiteljima što dakako unosi sklad u učionicu jer je autoritet učitelja ipak važan. Ukoliko ga se sustavno potkopava, prenošenje znanja je narušeno.

Predmetne kompetencije učitelja važne su zbog učenika i prenošenja konkretnog znanja. Vrlo je važno poznavati dječju psihologiju i pedagogiju, znati kako pristupiti s nadarenim, „običnim“ i problematičnim učenicima, kao i onima s posebnim potrebama. Predmetne kompetencije izražene su kroz praćenje emotivnih reakcija, bihevioralnih praksi i kognitivnih sposobnosti učenika i načina kako reagirati na njih. Učitelji moraju vrlo dobro poznavati dječju psihologiju kako bi mogli reagirati na dječje potrebe i prepoznavati loše i dobre oblike ponašanja. Prepoznavanje određenih karakteristika poremećaja u ponašanju ili razvojnih poteškoća vrlo su važni za kvalitetno vođenje razreda. Stoga su stručne službe vrlo važan resurs u korektnom odnošenju prema problematičnim, ali i nadarenim učenicima. Naravno, vrlo je važno uz te dvije suprotne strane zapamtiti da postoje i ostali, „obični“ učenici kojima se također treba posvetiti.

4.5.4. Razvoj teorije 4. stupanj



Prikaz 12. Razvoj teorije 4. stupanj

Pedagoške kompetencije u cjelini su značajne kao izvor stresa, zbog nedostatka ključnih profesionalnih i praktičnih kompetencija koje su prouzročene nedostatnim obrazovnim sustavom, osposobljavanjem, ali i vlastitim radom. Naobrazba učitelja vrlo je važna jer je obrazovanje kontinuiran proces davanja i primanja, ulaganje u budućnost te je samim time izuzetno važno raditi na svim aspektima obrazovanja učitelja, o čemu ćemo više raspraviti u sljedećem dijelu teksta. Naobrazba učitelja označena je kao izuzetno velik problem koji utječe na profesionalni razvoj učitelja. Učitelji smatraju da nedostatna naobrazba učitelja kroz formalni sustav obrazovanja, ali i nedovoljno razrađena stručna osposobljavanja utječu na podkapacitiranost učitelja što se tiče njihovih znanja i kompetencija. Naravno, u cijeli proces ulazi i širedruštveni kontekst obrazovnog sustava i stanja hrvatskog školstva, odnosa prema obrazovanju, učiteljskom pozivu i sl. Rezultat su svih tih faktora učitelji, koji su nezadovoljni dobivenim kompetencijama.

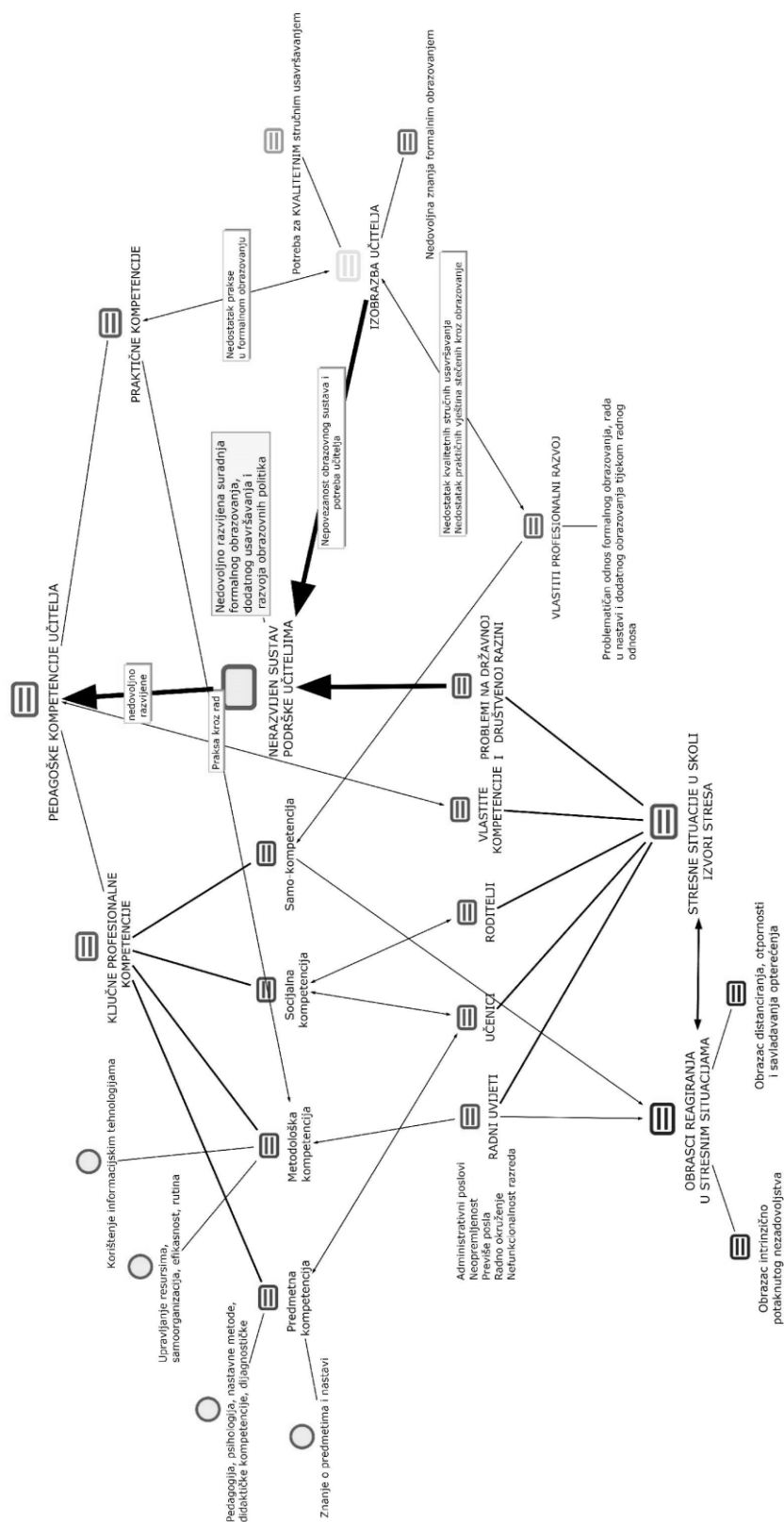
Naobrazba učitelja utječe na pedagoške kompetencije koje potom donose cijeli spektar stresora. Kao što je objašnjeno, nedovoljna naobrazba dovodi do niza problema, a najveći je nepripremljenost učitelja za nastavni proces – posebno kroz praktični dio, kao što je rad u nastavi, suočavanje sa stresom te administrativni poslovi. Učitelji smatraju da ih fakultet ne osposobljava na dovoljnoj razini te se osjećaju kao tabula rasa kada dolaze na radno mjesto jer imaju osjećaj da ništa ne znaju i da nisu pripremljeni nizašto. Općenito, učiteljske fakultete smatraju institucijama koje su u neskladu sa stvarnim potrebama obrazovanja učitelja, a ponekad i sa zastarjelim metodama koje ne prate recentna tehnološka i pedagoška otkrića, nove metode i sl.

Nakon što učitelji završe fakultete njihovo obrazovanje ne prestaje, često odlaze na stručna usavršavanja kako bi bili upućeni i nove pedagoške, metodološke ili predmetne promjene i bili u toku s postojećim obrazovnim promjenama i kurikulumom. Učitelji smatraju da ne dobivaju dovoljno znanja na tim osposobljavanjima te da je nedostatak kvalitetnih stručnih usavršavanja izravan problem na široj društvenoj razini, a odnosi se na organizatore tih predavanja, kao i učitelje koji ih smatraju suvišnima i nedovoljno pripremljenima. Naravno, ocjenu tih osposobljavanja suvišnima i lošima trebalo bi provjeriti kako bi se otkrilo je li to opravdan zaključak ili ne. Potreba za kvalitetnijim stručnim usavršavanjima je imperativ, upravo zbog boljeg prenošenja novih znanja te boljeg prijenosa državnih obrazovnih politika i njihove implementacije u obrazovni sustav.

Nedostatak praktičnih vještina stečenih kroz obrazovanje – najveći je problem nedovoljna praksa za vrijeme obrazovnog procesa te općenito obrazovni tijek unutar kojeg se učitelji pripremaju, a koji ne objašnjava i ne priprema buduće učitelje za suočavanje s realnim problemima i situacijama u kojima se učitelji mogu naći u školi – izvorima stresa objašnjenih u prvom poglavlju. Nedostatak praktičnih vještina stečenih kroz obrazovanje direktno utječe na kasnije pedagoške vještine, posebno na one praktične koje se tek stječu ulaskom u učionicu. Samim time, učitelji smatraju da nemaju dovoljno razvijene kompetencije i samokompetencije te se to reflektira na njihovo poimanje sebe, rješavanje zatjevnih situacija, ali i suočavanje s novim stresnim situacijama koje se uspješno mogu izbjeći.

Učitelji oba procesa smatraju nedovoljno razvijenima. Smatraju da ih ne pripremaju za realno stanje kada postanu učitelji, odnosno ne donosi im dodatna znanja koja su im potrebna kako bi bili u toku s promjenama kurikuluma ili tehnologije i novih otkrića. Sve je to rezultat problematičnog odnosa formalnog obrazovanja, rada u nastavi i dodatnog obrazovanja tijekom radnog odnosa koji su u disonanci te razne skupine odgovorne za provođenje tih procesa koje nedovoljno i nesustavno komuniciraju. Upravo to učitelje dovodi u rezignirane položaje gdje nisu zadovoljni ponuđenim oblicima osposobljavanja već se trude samoobrazovati i raditi na sebi, naravno oni koji imaju osviještenu svijet o radu na sebi. Učitelji koji nemaju razvijenu samokompetenciju rada na sebi zapravo ne napreduju u svojem cjeloživotnom obrazovanju, a samim time ne rade i predaju u skladu s najnovijim standardima

4.5.5. Razvoj teorije 5. dio – Glavna kategorija



Prikaz 13. Razvoj teorije 5. stupanj

Nakon što smo prikazali cijeli razvoj teorije u skladu s pristupom Grounded Theory, u zadnjem dijelu prikaza teorije uvest ćemo središnju kategoriju i objasniti povezanost s drugim kategorijama. Suština cijelog istraživanja prikazana je u središnjoj kategoriji *Nerazvijen sustav podrške učiteljima* koji objašnjavamo iskazima o nedovoljnom formalnom obrazovanju, nedostatku (kvalitetnog) dodatnog usavršavanja i neadekvatnom utjecaju obrazovnih politika.

Nepovezanost obrazovnog sustava (za vrijeme i nakon završetka studija) i potreba učitelja u realnom radnom svijetu dovodi do smanjenih kompetencija, ključnih profesionalnih, a posebice praktičnih koje je potrebno razviti tijekom školovanja kako bi se lakše asimilirali u svijet rada. Nedostatak kompetencija dovodi do stresnih situacija na radnom mjestu, posebice zbog nedostatka prakse u rješavanju problema koji su prouzročeni radnim uvjetima ili interpersonalnim kontaktom (učenici, drugi učitelji a napose roditelji). Učitelji se moraju sami snalaziti i usavršavati u određenim područjima, posebno onima koja se tiču realnog života u učionici te administracije koja je problematična zbog nedovoljno objašnjenih procedura i načina vođenja. To su i najvažniji izvori stresa. Također, značajan je izvor stresa upravo društveno-politička situacija u kojoj je učiteljski poziv nedovoljno cijenjen, a obrazovne politike ne prenose se u obrazovni sustav na jednakoznačan i definiran način. Učitelji su stoga pod stresom zbog strukturnih, društvenih i interpersonalnih uzroka te se moraju suočavati s njima na razne načine. Analizom načina suočavanja sa stresom, kategorizirali smo ih na pozitivno i negativno suočavanje sa stresom. Najvažniji načini suočavanja sa stresom odnose se na razne emocionalne reakcije, mogućnost pomirivanja privatnog i društvenog života te prvenstveno posjedovanja kompetencija koje su ključne za suočavanje sa stresom i izvorima stresa. S obzirom na samokompetencije koje utječu na značajan dio suočavanja sa stresom, možemo zaključiti da se učitelji trebaju usmjeriti u jačanje samoučinkovitosti i unutarnje samokontrole kako bi što bolje izbjegavali stresne situacije ili ih pak shvatili kao izazove, a ne kao prepreke.

4.6. ZAKLJUČAK

Istraživanjem pedagoških kompetencija učitelja razredne nastave u stresnim situacijama u školi, koristeći metodologiju utemeljene teorije došli smo do zaključka da je generalni socijalni proces koji odgovara na naše istraživačko pitanje o toj temi da postoji „Nedovoljno razvijena suradnja formalnog obrazovanja, dodatnog stručnog usavršavanja i razvoja obrazovnih politika“. Taj socijalni proces manifestira se na makrorazini u obliku obrazovnih politika, a potom se spušta na obrazovne vlasti, institucije i agencije te u konačnici na školu, interpersonalni i personalni nivo te prožima i dovodi do nespremnosti učitelja na suočavanje sa stresnim situacijama na radnom mjestu. Učitelji u takvom sustavu, koji im ne pruža dovoljnu podršku za razvijanje i jačanje kompetencija, često se moraju oslanjati na samostalan rad i razvijati kompetencije u praksi, dijelom kroz učenje od drugih učitelja, dijelom kroz samostalno učenje, ali nerijetko i kroz improvizaciju i učenje na pogreškama.

Istraživanjem smo potvrdili da je cjeloživotno učenje u nastavničkom procesu, izuzetno značajno te da je vrlo važno raditi na sebi u svim segmentima kompetencija. Kao što smo prikazali, detektirali smo 4 tipa kompetencija: *Predmetna kompetencija*, *Metodološka kompetencija*, *Socijalna kompetencija* i *Samokompetencija*. Svaka od tih kompetencija povezana je s određenim izvorima stresa. Tako, primjerice, socijalne kompetencije pomažu u radu s učenicima, komunikaciji s roditeljima te uravnoteženom radnom odnosu s drugim kolegama na poslu. Ukoliko učitelji ne posjeduju sve potrebne vještine, suočavat će se sa stresorima iz dva razloga: jer ih neće moći obuzdati ili će ih sami prouzročiti. Iz tog su razloga izuzetno značajne samokompetencije, posebice mogućnost samopoimanja kako bi učitelji, ne samo uočili nedostatke okoline, nego i svoje vlastite te ih pravovremeno i točno odredili, a potom utvrdili i kompetencije koje im nedostaju ili ih pak moraju razvijati.

Teorijski model

Prva kategorija, *Izvori stresnih situacija u školi* poklapa se s najfrekventnijim izvorima stresa dobivenim kvantitativnim istraživanjem: radni uvjeti, učenici, roditelji, vlastite kompetencije te problemi na državnoj i društvenoj razini. Najznačajnijim problemima u kvantitativnom istraživanju ocijenjeni su plaća, pritisak roditelja, nemogućnost djelovanja na obrazovne vlasti, nedostatak kompetencija za rad s djecom s posebnim potrebama te težak i problematičan razred.

Zanimljivo, neadekvatnu plaću kazivači su rijetko spominjali te nije bila značajna kategorija, dok je u kvantitativnom istraživanju označena kao najveći izvor stresa. Možemo zaključiti da su je kazivači zanemarili kao stresor jer nije neposredan izvor stresa povezan s radom u školi u obliku financijskog rezultata, gdje potplaćenost uzimaju kao zadanu konstantu na koju ne mogu djelovati, dok imaju osjećaj da mogu djelovati na druge stresore koji su varijabilne prirode i u njihovoj moći. S druge strane, najmanji su izvori stresa izražavanje vlastite kreativnosti, prekratki periodi odmora, stavovi i ponašanja ostalih djelatnika, slaba mogućnost uvođenja inovacija, samokompetencije, slabi izgledi za napredovanje. Većinu tih stresora kazivači ne spominju u intervjuima.

Izvori stresa uglavnom su rangirani prema vanjskim činiteljima na koje učitelji ne mogu imati značajan osobni utjecaj, kao što su plaća, odluke obrazovnih vlasti i učenici, a manje prema unutrašnjim koji se odnose na samokompetencije i osobni razvoj te odnose s drugim djelatnicima. Stresne su situacije povezane s učenicima i roditeljima najčešće, što je i razumljivo s obzirom da s njima učitelji najviše i komuniciraju. Iako kvantitativno istraživanje pokazuje da su to najfrekventniji izvori stresa, kvalitativnim istraživanjem dodatno smo dobili i objašnjenje da su ti izvori stresa povezani sa samokompetencijama, tj. nesuglasice i sukobi događaju se uslijed nedostatka samokompetencije. Učitelji se loše suočavaju sa stresnim situacijama te nedostatak samokompetencija valoriziraju stresnijim od navedenih stresora jer je njihov nedostatak pokretač loših odnosa s učenicima i njihovim roditeljima. Time se ponovno može zaključiti kako je samokompetencija - od sviju kompetencija najvažnija. Ona omogućava samoorganizaciju učitelja, efikasno trošenje vremena, manju rezignaciju, kao i traženje vlastitih puteva daljnjeg profesionalnog usavršavanja i djelovanja. Oni učitelji koji u tome uspijevaju, ne dolaze u stresne situacije ili one vrlo kratko traju, zadovoljniji su poslom i zdraviji.

Druga kategorija, *Obrasci reagiranja u stresnim situacijama* pokazuje dvije kategorije suočavanja sa stresom: Obrazac intrinzično potaknutog nezadovoljstva te Obrazac distanciranja, otpornosti i savladavanja opterećenja. Unošenje poslovnih frustracija u privatni život pokazalo se značajnim načinom suočavanja sa stresom i u kvantitativnom i u kvalitativnom dijelu istraživanja, gdje 34% ispitanika tvrdi da frustracije izazvane poslom unose u privatni život. Kazivači tvrde da je vrlo važno naučiti kako odvojiti poslovni i privatni život te većina smatra da im je to vrlo teško učiniti jer nisu u mogućnosti savladati mogućnosti „isključivanja“ od problema kada su kod kuće tj. kada je posao u školi završen.

Većina se učitelja ipak ne preispituje je li njihov posao prikladan za njih i ne žele ga promijeniti, osim iznimno u vrlo stresnim situacijama. Oni koji žele promijeniti posao, kao razlog navode stresne situacije: nedostatak kompetencija, programi rada propisani od Ministarstva, količina i težina administrativnih poslova, ili im je pak umjereno stresno radno okruženje što govori u prilog da je kvalitetno i poticajno okruženje na poslu vrlo važno.

Ukoliko razmotrimo skalu na emocije usmjerenog suočavanja, možemo se složiti da kazivači potvrđuju da u slučaju veće količine stresora učitelji usmjeravaju svoju frustraciju kroz strategije usmjerene na emocije. Zanimljivo je uočiti potrebu za racionalnošću, jer učitelji ili često propituju svoju pretjeranu emocionalnost ili pak analiziraju svoje ponašanje post hoc. Značajno je i da se ne familijariziraju s tvrdnjama poput „Sledim se i ne znam što radim“ (74,2%), „Govorim sebi da se to meni zapravo ne događa“ (69,8%), „Smatram se krivim/krivom jer ne znam što mi je činiti“ (61,6%), što govori u prilog da posjeduju samokompetencije koje im omogućuju odlučivanje i suočavanje s problemima, a ne bježanje od njih.

Nadalje, oba istraživanja pokazuju da učitelji često pronalaze utjehu u kolegama ili članovima obitelji s kojima dijele „stresne situacije,“ što pokazuju i tvrdnje koje su najviše rangirane: „Činim ono što mislim da je najbolje,“ „Razgovaram s nekime čiji savjet cijenim,“ „Provodim vrijeme s osobom koju cijenim,“ „Nastojim biti s drugim ljudima.“ Najmanje se koriste podskalom E, izbjegavanju suočavanja i općom bespomoćnosti. Također, kazivači vrlo rijetko spominju distrakcije koje se odnose na odvlačenje pažnje s problema i trošenje novca, već su najviše usmjereni na distrakcije koje uključuju interakciju s ljudima te potencijalno usmjeravanje na problem u vidu razgovora i traženja savjeta, posebice kroz razgovore sa stručnim službama, kolegama i sl.

Treća kategorija, *Pedagoške kompetencije učitelja* dijele se na ključne profesionalne kompetencije i praktične kompetencije. Učitelji smatraju da nemaju dovoljno pedagoških kompetencija te da je za to odgovoran formalni obrazovni sustav, a potom i sustav osposobljavanja i naobrazbe učitelja, gdje se daljnji rast zapravo oslanja na potrebu za samoaktualizacijom i željom za napretkom u stečenom znanju. Kvantitativnim istraživanjem pokazano je da gotovo polovica ispitanika želi promijeniti posao jer su pod stresom upravo zbog nedovoljnog informiranja o pedagoškim problemima. Učitelji smatraju da ne dobivaju dovoljno znanja koja ih kvalificiraju za rad s učenicima u problematičnim okolnostima ili s djecom s posebnim potrebama (59%).

Nadalje, rezultat nedovoljne pripremljenosti kroz obrazovni sustav utječe na sva 4 tipa kompetencija: predmetnu, metodološku, socijalnu i samokompetenciju. Samokompetencija, odnosno volja za profesionalnim razvojem najznačajniji je faktor jer utječe na cjelokupni razvoj učitelja i ukoliko je volja visoka puno je lakše nadići prepreke kod usvajanja predmetne, metodološke i socijalne kompetencije, koliko god bile strukturno uvjetovane, tj. loše realizirane kroz formalno obrazovanje i osposobljavanja. Nepripremljenost za nastavni proces rezultira lošim postignućima učenika, stresnim situacijama, ali i nedovoljnom opremljenošću alatima za nadilaženje stresnih situacija. Praktične nastavne kompetencije poseban su set kompetencija koje se dobivaju kroz praktičan rad za vrijeme obrazovnog procesa i kontinuiranog rada u školi. Obilježene su negativnim reakcijama učitelja i kritikom obrazovnog sustava – obrazovni sustav ne priprema učitelje za svijet rada i ne omogućava im usvajanje kompetencija koje omogućuju nošenje s rastućim administrativnim poslovima, učenicima i zahtjevnim roditeljima. Praktičan rad vrlo je važan zbog nadogradnje i „brušenja“ teorijskih znanja dobivenih formalnim obrazovanjem, ali i samokompetencija koje su inherentne osobi, a napose socijalnih kompetencija u komunikaciji s učenicima, a posljedično i roditeljima.

Četvrta kategorija *Izobrazba učitelja*, odnosi se na problematiku obrazovanja učitelja. Stupanj obrazovanja, što je pokazano i istraživanjem, uvelike utječe na način rješavanja stresnih situacija. Naobrazba učitelja utječe na pedagoške kompetencije koje potom donose cijeli spektar stresora zbog nemogućnosti djelovanja na trenutne prepreke: administraciju, učenike u razredu, suočavanje s roditeljima, prijenos znanja. Fakulteti su kao izvori znanja ocijenjeni zastarjelima i neusklađenima s modernim trendovima, dok su stručna usavršavanja ocijenjena dosadnima, nepotrebnima ili pak „promašenim temama.“

Formalno i neformalno obrazovanje značajni su alati za nadilaženje stresnih situacija, a peer-to-peer razmjena informacija, znanja i vještina od iznimnog su značaja, pogotovo oblici tutorstva, grupa za razmjenu mišljenja, praktikuma, radionica i sličnih aktivnosti gdje učitelji mogu razmjenjivati svoja iskustva ili tražiti savjete. Stručne službe i kolege vrlo su važni akteri u informalnoj razmjeni znanja i nadilaženju stresnih situacija koje je potrebno koristiti. Naobrazbaučitelja promatra se kao cjeloživotni proces koji ne staje dobivanjem diplome, već je fluidna i potrebno je kontinuirano praćenje trendova i načina kako učenicima približiti znanje u skladu s novim tehnologijama.

Velika je odgovornost stavljena i pred obrazovne vlasti koje bi trebale kontinuirano pratiti razvoj i promjene u školstvu, osluškivati potrebe učitelja i učenika te ih implementirati u obrazovni sustav: u škole i učiteljske fakultete gdje se obrazuju. Imperativ je promijeniti strategije i procedure današnjeg osnovnoškolskog sustava obrazovanja, ali i visokoškolskog. Usmjerenost na dobivanje ključnih pedagoških kompetencija od iznimne je važnosti zbog rješavanja stresnih i konfliktnih situacija koje dovode do nezadovoljstva svih uključenih u nastavni proces. Odgovor je u smanjenju hijerarhizacije i povećanja demokratizacije obrazovnog sustava gdje se učitelje uključuje u donošenje odluka i evaluira se stanje na terenu, gdje se konkretne potrebe i problemi promptnije rješavaju. Učitelji većim dijelom nisu zadovoljni pruženim oblicima osposobljavanja već se trude samoobrazovati i raditi na sebi individualno.

Glavna je kategorija dobivena pristupom Utemeljene teorije „*Nerazvijen sustav podrške učiteljima*“ koju objašnjavamo društvenim procesom „*Nedovoljno razvijena suradnja formalnog obrazovanja, dodatnog usavršavanja i razvoja obrazovnih politika.*“ Nepovezanost obrazovnog sustava (za vrijeme i nakon završetka studija) i potreba učitelja u realnom radnom svijetu, dovodi do smanjenih kompetencija, ključnih profesionalnih, a posebice praktičnih koje je potrebno razviti tijekom školovanja kako bi se brže asimilirali u svijet rada. Sustav podrške učiteljima koji se sastoji od Ministarstva, Agencije za odgoj i obrazovanje, Učiteljskog fakulteta, stručnih službi i vlastite škole nije usklađen i ne funkcionira kao koherentna i kontinuirana podrška. Učitelji koji imaju razvijene samokompetencije i pedagoške vještine uspješno se suočavaju sa stresnim situacijama i ne razmišljaju o napuštanju učiteljskog poziva ili negativne osjećaje oko svog posla.

Utemeljena teorija: pristup, nedostaci i preporuke

Upotrebom pristupa i metoda utemeljene teorije, iz podataka smo uspjeli kreirati vlastiti teorijski model kojim smo objasnili povezanost stresnih situacija, suočavanja sa stresom i pedagoških kompetencija. Zaključili smo da je ključna problematika kod razumijevanja izvora posjedovanje pedagoških i osobnih kompetencija, koje su preduvjet za suočavanje sa stresom te ukoliko one nedostaju, suočavanje sa stresnim situacijama problematičnije je i teže te je okrenuto negativnim oblicima suočavanja - intrizično potaknutog nezadovoljstva, koje u krajnjem slučaju vodi ka distresu i narušava kako poslovno, tako i zdravstveno stanje učitelja.

Koristili smo neke od metoda koje su značajne za pristup utemeljene teorije: intervjuiranje, kodiranje, konstantnu komparativnu analizu, izgradnju hijerarhijske teorije i povezivanje društvenim procesom koji objašnjava podatke. Korištene metode nismo se držali rigorozno već smo ju koristili prema potrebama istraživačkog modela i koristili smo znanje dobiveno kvantitativnim istraživanjem – nismo pristupili kao tabula rasa.

Prednosti su korištenog modela sustavnost obrade podataka, višestruko provjeravanje teorijskog modela i konstantno analiziranje i propitivanje radnih hipoteza. Kodno stablo svakim je kodiranim intervjuom raslo i s vremenom ga je bilo teško pratiti i bilo je potrebno vršiti agregaciju podataka, odnosno raditi nadkodove kako bismo mogli lakše „navigirati“ podacima prema središnjoj kategoriji. Nakon 30 intervjua došlo je do zasićenja podacima i nismo dobivali nove značajne informacije, a model je bio razvijen.

Potencijalni su nedostaci istraživanja upoznatost s teorijskim modelima i pristupima iz pedagoške literature koji su bili u podsvijesti istraživačice, kao i rezultati prethodno opisanog istraživanja i razvijenih očekivanja koja su bila testirana kroz intervjue. Intervjui su rađeni prema dogovorenoj strukturi i nisu značajno odstupali od sheme koja je bila zadana, što je bilo u nekim slučajevima i ograničavajući faktor. Sami intervjui i vođenje intervjua, naravno mogli su biti distorzirani očekivanjima i pretpostavkama istraživačice te su se samim time podaci mogli interpretirati na način koji je odgovarao teorijskom konceptu i „teorijskom svjetonazoru“ istraživačice. Bilo bi zanimljivo testirati dobiveni teorijski model kod kazivača koji su već intervjuirani i provjeriti slažu li se s našom interpretacijom njihovog viđenja problematike, a ukoliko ne, u kojem smo stadiju pogriješili s interpretacijom podataka.

Daljnja bi se istraživanja trebala nadovezati na dobiveni teorijski model i bilo bi zanimljivo testirati ga kroz drugi val intervjua ili fokus grupu na kojima bi se kroz kratku teorijsku analizu objasnio dobiveni model i proces. Učiteljima bi se prezentirao model te bi ga oni testirali, tj. dali bi validaciju ili opovrgnuće našem istraživanju. Nadalje, potrebno bi bilo uključiti druge aktere koji sudjeluju u procesu usvajanja pedagoških kompetencija učitelja, posebice u aspektu jačanja kompetencija u svrhu suočavanja sa stresom. Naposljetku, poželjno je provesti ekstenzivno istraživanje o stresu i suočavanju sa stresom, tj. mehanizmima suočavanja sa stresom na temelju dobivenih podataka – ovim smo istraživanjem dobili najfrekventnije izvore stresa i načine suočavanja stresa, u sljedećem bi istraživanju trebalo proniknuti dublje u pojedine strategije suočavanja i rješavanja pojedinih stresnih situacija te percepciju uspješnosti tih mehanizama, kao i načina njihova razvoja.

5. LITERATURA

- Anderson, M. (2010), *The Well-Balanced Teacher*. Alexandria: ASCD.
- Bauer, J. (2005), *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, J. (2007), *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, J. (2008a), *ABSM-Achtsamkeitsbasiertes Stressmanagement*. Arbeitspapier, 1-34.
- Bauer, J. (2008b), *Das Lob der Schule*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, J. (2011), *Das Gedächtnis des Körpers: Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern*. München GmbH: Piper Verlag.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006), Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. U: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, St. & Neubrand, M. (ur.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, 29-53.
- Blase, J. (1982), A Social - Psychological Grounded Theory of Teachers Stress and Burnout. U: *Educational Administration Quarterly* 18(4), 93-113.
- Boyle, G. J. (1995), A structural model of the dimensions of teacher stress, *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Bromme, R. (1987), Zur empirischen Analyse beruflichen Wissen von Lehrern – Fachwissen ist mehr als Stoff – und Menschenkenntnis. U: Schönwälder, H.- G. (ur.), *Lehrerarbeit, Eine vergessene Dimension der Pädagogik*, 37-68.
- Buchwald, P. (2011), *Stress in der Schule und wie wir ihn bewältigen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Charmaz, K. (2009), *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles: SAGE

- Coyne, I., T. (1997), Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26, 623-630.
- Dey, I. (1999), *Grounding grounded theory. Guidelines for qualitative inquiry*. San Diego: Academic press
- Endler, N. S., Parker, J. D. A. (1992), The multidimensional Assessment of coping: Concepts, issues, and measurement. U: Van Heck, G. L., Bonaiuto, P., Deary, I. & Nowack, W. (ur.), *Personality Psychology in Europe*, 4, 309-319.
- Ewald, O. (1997), *Das Burnout-Syndrom*. U: ErgoMed 3, 93-96.
- Fimian, M. J. (1982a), What is Teacher Stress?, *The Clearing House*, 56 (3), 101-105.
- Fimian, M. J. (1984), The development of an instrument to measure occupational stress in teachers: The teacher Stress Inventory. *Journal of Occupational Psychology*, 57, 272-293.
- Frey, A. (2004), Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie, *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (6), 903-925.
- Frey, A., Jung, C. (2011), Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. U: Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (ur.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 540-572.
- Foro, D. (2011), Prikaz knjige: Buchwald, P., Stress in der Schule und wie wir ihn bewältigen, 2011), *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 354–356.
- Foro, D. (2014), Stres i izvori stresa kod učitelja kao determinante želje za promjenom posla. U: *Pedagogija, obrazovanje i nastava, Zbornik radova 2. međunarodne znanstvene konferencije Mostar, 21. – 23. ožujka 2013.*, 263–274.
- Gaedtke-Eckardt, D.-B., (2011), Lehrerkompetenzen. U: Gaedtke-Eckardt, D.-B. (ur.). *Reflektieren lernen. Studien zur Lehrer-Bildung*, Berlin, LIT Verlag, 9-10.

- Gebauer, K. (2000), *Stress bei Lehrern. Probleme im Schulalltag bewältigen*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Lacković-Grgin, K., Grgin, T. (1966), Ličnost u procesu stresa. *Radovi (Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet Zadar. Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije)*, 35, 12, 69-94.
- Glaser, Barney G., Strauss, Anselm L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Grgin T. (1997), *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Grgin, T., Cvek-Sorić, I. (1992), Unutarnja konzistencija I faktorska struktura Fimianovih skala za mjerenje nastavničkog stresa. *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru, Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, 31 (8), 147-158.
- Grgin, T., Sorić, I. i Ribić, K. (1994), Prediktori nastavničkog stresa mjerena Fimianovim NS-upitnikom. *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru, Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, 32 (9), 59-73.
- Grgin, T., Sorić, I., Kale, I. (1995), Stres kod nastavnika i načini suočavanja sa stresom. *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru, Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, 33 (10), 45-56.
- Halmi, A. (1996), *Kvalitativna metodologija u društvenim znanostima*. Zagreb: Pravni fakultet u Zagrebu.
- Hanson, A. (2007), *Workplace health promotion – A salutogenetic approach*. Bloomington: In authorhouse Milton Keynes, UK.
- Herzog, W. (2013), Zeit und Interaktion als Bedingungen von Unterricht, *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19 (7-8), 14-20.
- Herzog, W. (2014), Pojam kompetencije u svjetlu Senekina problema, *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 45-56.
- Hillert, A., Schmitz, E. (ur.) (2004), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer.

Hrvatić, N, Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum, teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 385-412.

Huber, F. (1957), *Allgemeine Unterrichtslehre*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hüther, G. (1997), *Biologie der Angst. Wie aus Stress Gefühle werden*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Jehle, P. (1997), Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern – Befunde und Desiderate der Forschung. U: Buchen, S. et al. (ur.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*, Bd. 1. Weinheim und München, 247-276.

Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Alinea.

Jurić, V. (2005), Kurikulum suvremene škole. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), Zagreb, Školska knjiga, 185-197.

Kahl, T. N. (1987), Reduzierung der Lehrer-Arbeitsbelastung durch Teilnahme an Fortbildungsangeboten. Thesenhafte Diskussionsanstöße. U: Schönwälder, H.-G. (ur.). *Lehrerarbeit. Eine vergessene Dimension der Pädagogik*. Freiburg im Breisgau: Dreisam Verlag, 69-93.

Kischkel, K.-H. (1987), Zum Einfluss situativer und Einstellungsfaktoren auf die Arbeitsplatzperzeptionen und die Arbeits- und Lebenszufriedenheit von Lehrern. U: Schönwälder, H.-G. (ur.). *Lehrerarbeit: Eine vergessene Dimension der Pädagogik*. Freiburg: Dreisam-Verlag GmbH, 135-167.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Doebrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. i sur. (2003), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Klusmann, U. (2011), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Zwischen beruflicher Praxis und unterschiedlichen Forschungsansätzen. U: Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (ur.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 814-820.

Krause, A., Dorsemagen, C., Alexander, T. (2011), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf-Arbeitsplatz-und bedingungsbezogene Forschung. U: Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (ur.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 788-813.

Kyriacou, C., Sutcliffe, J. (1978a), A model of Teacher Stress, *Educational Studies*, 4 (1), 3-8.

Kyriacou, C., Sutcliffe, J. (1978b), Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms, *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29 (2), 146-152.

Kyriacou, C. (2001), Teacher stress: Directions for future research, *Educational Review*, 53, 27-35.

Lacković-Grgin, K., Grgin, T. (1996), Ličnost u procesu stresa. *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru, Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, 35 (12), 69-94.

Lazarus, R. S. (1966), *Psychological stress and the coping process*. New York: Mc Graw-Hill.

Lazarus, R. S., Launier, R. (1981), Stresbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. U: Nitsch, J. R. (ur.). *Stress, Theorien, Ursachen, Massnahmen*. Bern Stuttgart Wien: Verlag Hans Huber, 213-259.

Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984), *Stress, appraisal, an coping*. New York: Springer.

Lazarus, R. S., Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. U: Laux, L./Vossel, G. (ur.), Spezial Issue. *European Journal of Personality*, 1, 141-170.

- Lazarus, R. S., Folkman, S. (2004), *Stres, procjena i suočavanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Le Fevre, M., Kolt, G. S., Matheny, J. (2006), Eustress, distress and their interpretation in primary and secondary occupational stress management interventions: which way first?, *Journal of Managerial Psychology* 21, (6), 547-565.
- Le Fevre, M., Kolt, G. S., Matheny, J. (2003), Eustress, distress and interpretation in occupational stress, *Journal of Managerial Psychology*, 18, (7), 726-744.
- Lehr, D. (2004), Psychosomatisch erkrankte und "gesunde" Lehrkräfte: auf der Suche nach den entscheidenden Unterschieden, u: Hillert, A., Schmitz, E. (ur.). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart New York: Schattauer GmbH, 120-140.
- Lehr, D. (2011), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Zwischen beruflicher Praxis und unterschiedlichen Forschungsansätzen. U: Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (ur.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 757-773.
- Lehr, D. (2011), Prävention und Intervention in der personenbezogenen Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Lindemann, H. (1974), *Anti – Stress – Programm. So bewältigen Sie den Alltag*. München, Gütersloh, Wien: Bertelsmann Ratgeberverlag.
- Marshall, M., N. (1966), Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13 (6), 522-525.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981), The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour*, 2, 99-113.
- Matijević, M. (2014), Učitelji, nastavnici I pedagozi između ciljeva I evaluacije u nastavi, *Pedagoška istraživanja* 11 (1), 59-76.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), Zagreb: MZOŠ Republike Hrvatske. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685> (15.06.2014.).

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006), Zagreb: MZOŠ Republike Hrvatske. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=12662> (15.06.2014.).

Nelson, D. & Cooper, C. (2005), Stress and health: A positive direction. *Stress and Health*, 21, 73-75.

Neylan C., T. (1998), Hans Selye and the Field of Stress Research, *Journal of neuropsychiatry*, 2 (10), 230-231.

Nitsch, J. R. i sur. (1981) (ur.), Stress, Theorien, Untersuchungen, Massnahmen. Bern Stuttgart Wien: Huber.

Oser, F. (2002), Standards in der Lehrerbildung. Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 1, 8-19.

Oser, F. (2001), Standards: KOMPetenzen von Lehrpersonen. U: Oser, F. / Oelkers, J. (ur.). Die Wirksamkeit der Lehrerausbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur / Zürich: Rüegger Verlag, 215-342.

Oser, F. (1997), Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. U: *Beiträge zur Lehrerbildung* 15, 26-37.

Palekčić, M. (1999), Pedagoški takt – fundamentalni pedagoški pojam. U: Rosić, V. (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet, 116-125.

Palekčić, M. (2001) Distinktivnost pedagoških istraživanja. *Napredak*, 142 (2), 143-156.

- Palekčić, M. (2005) Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 209-233.
- Palekčić, M. (2006), Sadržaji obrazovanja I nastave: struktura i kriteriji odabira. *Pedagogijska istraživanja*, III, 2, 181-200.
- Palekčić, M. (2007), Od kurikulumu do obrazovnih standarda. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum, teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 39-115.
- Palekčić, M. (2008a), Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika. *Odgojne znanosti*, 10 (2), 157-177.
- Palekčić, M. (2008b), Uspješnost i /ili učinkovitost obrazovanja nastavnika, *Odgojne znanosti*, 10 (2), 403-423.
- Palekčić, M. (2009), *Profesionalne kompetencije pedagoga - pedagogijska perspektiva*. PowerPoint prezentacija neobjavljenog predavanja održanog na Sedmom skupu pedagoga Hrvatske, Opatija, 2009.
- Palekčić, M. (2010), Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagogijska paradigm. *Pedagogijska istraživanja*, VII (2), 319-340.
- Palekčić, M. (2013), Kultiviranje teorijskog mišljenja - uvjet identiteta i znanstvenog statusa pedagogije. U: Hrvatić, N. I Klapan, A. (ur.), *Pedagogija i kultura 1*. Zagreb: AD Arma d.o.o., 324-334.
- Palekčić, M. (2014), Kompetencije i nastava: obrazovno – politička I pedagogijska teorijska perspektiva, *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 7-26.
- Palekčić, M. (2015), *Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao discipline i profesiju*. Zagreb: Erudita.
- Papenkort, U. (2014), Kompetencija. Konceptijsko razjašnjenje novog vodećeg pojma, *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 27-44.
- Piirto, J. (1997), Twelve Issues: Implications of Post-modern Curriculum Theory for the Education of the Talented. <http://personal.ashland.edu/jpiirto/twelve.htm>

Plöger, W. (ur.) (2006), Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? *Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung*. Paderborn: Schöningh.

Prange, K. (2005), Kompetencije između profesionalizacije i evaluacije. *Pedagoška istraživanja*, 2 (1), 49-57.

Previšić, V. (2000), Suvremeni modeli i sadržaji obrazovanja i usavršavanja pedagoga. U: Vrgoč, H. (ur.) *Pedagozi-stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi*. Zagreb: HPKZ. Skupina autora (2010.) Nacionalni okvirni kurikulum: Ministarstvo znanosti

Previšić, V. (2005), Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura, *Pedagoška istraživanja*, 2 (2), 165-173.

Previšić, V. (2007a), Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum, teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 15-37.

Previšić, V. (2007b), Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju I društvu znanja, *Pedagoška istraživanja*, 4 (2), 179-187.

Previšić, V. (2010), Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumске perspektive. *Pedagoška istraživanja*, 7 (2), 165-176.

Previšić, V. (2013), Pedagoške kompetencije u suvremenom kurikulumu. Stručno znanstveni skup Pedagoške kompetencije u suvremenom kurikulumu, 10. susret pedagoga Hrvatske, Zadar, 13. - 16.10.2013.

Richards, J. (2012), Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot, *The Educational Forum*, 76, 299-316.

Renvoize, E. B. (1986), Stress and the schoolteacher, *Stress Medicine*, 2, 107-11.

Rothland, M. (2013) (ur.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer VS.

Rothland, M. (2013), Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. U: Rothland, M. (ur.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*.

Wiesbaden: Springer VS, 21-39.

Rudow, B. (1990), Empirische Untersuchungen zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4 (2), 75-85.

Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers: zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Hans Huber Verlag.

Schaarschmidt, U. (2005), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Schaarschmidt, U., Kieschke, U. (ur.) (2007), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.

Schaarschmidt, U. (ur.) (2011), *Lehrerinnen und Lehrer zwischen Belastung und Entlastung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*. Schneider Verlag: Hohengehren GmbH.

Schaarschmidt, U., Fischer, A. W. (2013), *Lehrergesundheit fördern – Schule stärken*. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.

Schönwälder, H.-G. (1987), Pädagogik – Referenzwissenschaft praktischer Pädagogen an unseren Schulen? U: Schönwälder, H.-G. (ur.), *Lehrerarbeit. Eine vergessene Dimension der Pädagogik*. Freiburg im Breisgau: Dreisam Verlag, 15 - 35.

Schratz, M., Schrittmesser, I. (ur.) (2011), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*. Schneider Verlag: Hohengehren GmbH.

Selye, H. (1936), A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents, *Nature*, 138 (4), reprint Macmillan Magazines Ltd., 32.

Selye, H. (1976 b), *Stress in health and disease*. Boston: Butterworth, 3-34.

- Selye, H. (1981), Geschichte und Grundzüge des Stresskonzepts. U: Nitsch, J. R. (ur.). *Stress. Theorien, Untersuchungen, Massnahmen*. Bern Stuttgart Wien: Verlag Hans Huber, 163-187.
- Selye, H. (1974 a), *Stress without distress*. Philadelphia, New York: Lippincott.
- Sieland, B. (2004), Lehrerbiographien zwischen Anforderungen und Ressourcen im System Schule. U: Hillert, A., Schmitz, E. (ur.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer, 143-160.
- Smilansky, B. J. (1984), External and internal correlates of teachers' satisfaction and willingness to report stress, *Journal of Educational Psychology*, 54, 84-92.
- Sorić, I., Proroković, A. (2002), Upitnik suočavanja sa stresnim situacijama Endlera i Parkera (CISS), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, u: Lacković-Grgin, K., Proroković, A., Čubela, V., Penezić, Z. (ur.). Zadar : Filozofski fakultet u Zadru, 147-151.
- Sorić, I., Mikulandra, I. (2004), Skala za mjerenje izvora nastavničkog stresa,. U: Proroković, A.; Lacković-Grgin, K., Čubela Adorić, V., Penezić, Z. (ur.). *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, 2. Zadar : Filozofski fakultet, 62-69.
- Staničić, S. (2001), Kompetencijski profil školskog pedagoga, *Napredak*, 142 (3), Zagreb, str. 279-295.
- Stevens, L. (2001), Denkpause. U: Barth, G. (ur.), Denkpause. Ein Arbeitsbuch für Lehrer zum Umgang mit Schülern beim Lehren und Lernen. Hohengehren GmbH: Schneider Verlag, 8-62.
- Strugar, V. (1993). *Biti učitelj*. Hrvatski pedagoško-književni zbor: Zagreb.
- Terhart, E. (2002), Nach PISA Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Vrlagsanstalt.
- Trankiem B. (2009), *Stres u razreda*. Zagreb: Profil.

Tuningprojekt(2006), Brošura finalne verzije projekta na hrvatskom jeziku Uvod u projekt *Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi*, Sveučilišni doprinos Bolonjskom procesu. Educational and Culture. Socrates – Tempus.Dostupno na: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Croatian_version_FINAL.pdf (15.06.2014).

van Dick, R., Wagner, U., Christ, O. (2004), Belastung und Gesundheit im Lehrerberuf: Betrachtungsebenen und Forschungsergebnisse. U: Hillert, A., Schmitz, E. (ur.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer, 39-50.

van Dick, R. (2006), *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob“, und Erfüllung*. Marburg: Tectum Verlag.

Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu (2005), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.

Wanke, M. (2011.). Mehrperspektivität. Auf der Suche nach den richtigen Puzzleteilen. U: Gaedtke-Eckardt, D.-B. (ur.). *Reflektieren lernen. Studien zur Lehrer-Bildung*, Berlin, LIT Verlag, 121-138.

Weber, A. (2004), Krankheitsbedingte Frühpensionierungen von Lehrkräften. U: Hillert, A., Schmitz, E. (ur.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer, 23-38.

Weideman, B. (1981), Schulbezogene Ängste von Lehrern. U: Nitsch, J. R. (ur.). *Stress, Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen*. Bern Stuttgart Wien: Verlag Hans Huber, 351-374.

Weinert, F. E. (2001), Concept of Competence. A Conceptual Clarifikation: U: Rychen, D. S. & Salganik L. H.(ur.), *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber, 45-65

Weinert, F. E. (2001), Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. U: Weinert, F. E. (ur.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel:Beltz, 17-31.

Weiskopf, P. E. (1980). Burnout among teacher of exceptional children, *Exceptional Children*, 47 (1), 18-23.

Wolfsohn, M. (2011), *Eustresss. Positiven Stress erfahren und einsetzen*. München: GRIN Verlag,

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008), Zagreb: Narodne novine.

Dostupno na: <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/340388.html>

(15.05.2014)

Zumsteg, B., Fraefel, U., Berner, H., Holinger, E., Lieger, C., Schmid, C., Zellweger, K. (2011). *Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln*. PHZH: Verlag Pestalozzianum.

6. PRILOZI

PRILOG 1. Upitnik izvora stresa

SINS s ključem

U slijedećem upitniku nalazi se niz tvrdnji koje se odnose na **izvore stresa u nastavničkom poslu**. Molimo Vas da procijenite koliko svaki od navedenih izvora predstavlja za Vas osobno izvor stresa u Vašem radu. Svoje procjene dati ćete zaokružujući jedan broj na skali od 1 do 5, pri čemu brojevi imaju slijedeće značenje:

- 1 – uopće nije stresno**
- 2 – vrlo malo stresno**
- 3 – umjereno stresno**
- 4 – jako stresno**
- 5 – vrlo jako (izrazito) stresno**

Koliko velik izvor stresa, Vama kao nastavniku, predstavljaju slijedeći faktori?

1. Slabi izgledi za napredovanje (nemogućnost stvaranja karijere)	1	2	3	4	5
2. Težak (problematičan) razred	1	2	3	4	5
3. Nedostatak priznanja za dobar rad, tj. poučavanje	1	2	3	4	5
4. Odgovornost za učenike i njihov uspjeh	1	2	3	4	5
5. Slaba mogućnost izražavanja vlastite kreativnosti u poslu	1	2	3	4	5
6. Prekratki periodi odmora između školskih sati	1	2	3	4	5
7. Loš odnos učenika prema radu	1	2	3	4	5
8. Neadekvatna plaća	1	2	3	4	5
9. Previše posla (npr. priprema za nastavu, ocjenjivanje i sl.)	1	2	3	4	5
10. Veliki razredi (prevelik broj učenika)	1	2	3	4	5
11. Održavanje razredne discipline	1	2	3	4	5
12. Administrativni posao (npr. pisanje priprema, popunjavanje dnevnika)	1	2	3	4	5
13. Pritisak od strane roditelja	1	2	3	4	5
14. Neodređeni programi rada (nedovoljno precizni)	1	2	3	4	5
15. Nemogućnost posvećivanja učenicima pojedinačno zbog nedostatka vremena	1	2	3	4	5
16. Manjak opreme i loši uvjeti za rad	1	2	3	4	5
17. Stavovi i ponašanje drugih nastavnika	1	2	3	4	5
18. Neuljudno ili drsko ponašanje učenika	1	2	3	4	5
19. Pritisak od ravnatelja i prosvjetnih službenika	1	2	3	4	5
20. Dodatni sati nastave zbog odsutnosti drugih nastavnika (npr. kad su na bolovanju)	1	2	3	4	5
21. Nemogućnost djelovanja na donošenje zakona i odluka koje se direktno tiču nastavničkog posla	1	2	3	4	5
22. Jednoličnost posla	1	2	3	4	5
23. Slaba mogućnost uvođenja inovacija	1	2	3	4	5
24. Bučni učenici	1	2	3	4	5
25. Nemogućnost profesionalnog usavršavanja	1	2	3	4	5

Faktor *Neprimjereno ponašanje učenika*: 2, 10, 11, 13, 18, 24

Faktor *Potreba za profesionalnim priznanjem*: 1, 3, 5, 8, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25

Faktor *Radno opterećenje*: 4, 7, 9, 12, 14, 15, 16

Čestica 6. nije bila zasićena nijednim od ekstrahiranih faktora.

PRILOG 2. CISS instrument suočavanja sa stresom

Pregled svih varijabli

Broj var.	Varijabla	Uopće ne	Pretežno ne	I da i ne	Pretežno da	U potpunosti da	\bar{X}	S
1	Bolje planiram vrijeme.							
2	Usmjerim se na problem da vidim kako bih ga riješio/riješila.							
3	Mislim o dobrim stvarima koje su se dogodile.							
4	Nastojim biti s drugim ljudima.							
5	Krivim sebe zbog odugovlačenja.							
6	Činim ono što mislim da je najbolje.							
7	Zaokupljen/zaokupljena sam brigama i problemima.							
8	Predbacujem sebi što sam se doveo/dovala u takvu situaciju.							
9	Razgledavam izloge.							
10	Izdvajam ono što mi je najbitnije.							
11	Pokušavam to prespavati.							
12	Častim se omiljenim jelom i pićem.							
13	Strepim zbog nesposobnosti suočavanja s problemom.							
14	Postajem jako napet/napeta.							
15	Mislim o tome kako sam riješilo/riješila slične probleme.							
16	Govorim sebi da se to meni zapravo ne događa.							
17	Prekoravam se što situaciju previše emocionalno doživljavam.							
18	Izlazim na piće i jelo.							
19	Postajem jako uznemiren/uznemirena.							
20	Kupim nešto za sebe.							
21	Odredim što ću učiniti i to učinim.							
22	Smatram se krivim/krivom jer ne znam što mi je činiti.							
23	Odlazim na zabavu/tulum, party.							
24	Radim na objašnjenju situacije.							
25	Sledim se i ne znam što da radim.							
26	Odmah pokušavam popraviti stvari.							

- 27 Razmišljam o događaju i učim na
vlastitim greškama.
28 Poželim da mogu promijeniti ono što
se dogodilo ili kako sam se
osjećao/la.
29 Posjećujem prijatelja.
30 Brinem o onome što moram učiniti.
31 Provodim vrijeme s osobom koju
cijenim.
32 Idem prošetati.
33 Govorim sebi da se ovo više nikad
neće ponoviti.
34 Usredotočim se na svoje glavne
nedostatke.
35 Razgovaram s nekim čiji savjet
cijenim.
36 Analiziram problem prije nego
reagiram.
37 Telefoniram prijatelju.
38 Naljutim se.
39 Mijenjam redoslijed onog što mi je
najbolje.
40 Idem u kino (pogledam film).
41 Kontroliram situaciju.
42 Dodatno se trudim srediti stvari.
43 Nalazim nekoliko različitih rješenja
problema.
44 Isključujem se i izbjegavam situaciju.
45 Iskalim se na drugim ljudima.
46 Iskoristim situaciju da dokažem kako
to mogu učiniti.
47 Organiziram se tako da mogu vladati
situacijom.
48 Gledam TV.
-

ključ za CISS (redni brojevi tvrdnji po subskalama) je sljedeći:

Na zadatak usmjereno suočavanje: 1, 2, 6, 10, 15, 21, 24, 26, 27, 36, 39,
41, 42, 43, 46 i 47.

Na emocije usmjereno suočavanje: 5, 7, 8, 13, 14, 16, 17, 19, 22, 25, 28,
30, 33, 34, 38 i 45.

Na izbjegavanje usmjereno suočavanje: 3, 4, 9, 11, 12, 18, 20, 23, 29, 31,
32, 35, 37, 40, 44 i 48

Subskala izbjegavanja sastoji se I sama od dvije subskale: Distrakcija I socijalna diverzija!

(subskala Distrakcija: 9, 11, 12, 18, 20, 40, 44, 48; subskala Socijalna

diverzija: 4, 29, 31, 35, 37 (tvrdnje 3, 23 i 32 nisu uključene u ove

dvije subskale))

Nema tvrdnji koje se obrnuto boduju.

PRILOG 3. Anketa

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju

UPITNIK STRESA KOD UČITELJA RAZREDNE NASTAVE

Cilj ovog istraživanja je utvrditi najčešće izvore stresa u radu učitelja u razrednoj nastavi, te utvrditi obrasce reagiranja na različite životne teškoće, uznemirujuće (stresne) situacije. Ispunjavanje upitnika je anonimno, a podatci će se koristiti isključivo u svrhu doktorskog rada. Vrijeme rada nije ograničeno.

Sljedećih nekoliko pitanja odnose se na osnovne informacije o Vama i o školi u kojoj ste zaposleni. Molimo Vas da zaokružite onaj odgovor koji vrijedi za Vas.

1. SPOL : M Ž

2. DOB:

3. GODINE RADNOG STAŽA PROVEDENOG U NASTAVI:

4. U KOJEM RAZREDU PREDAJETE: 1. razred 4. razred

4. Kao učitelja/učiteljice, koliko velik izvor stresa Vam predstavljaju sljedeći faktori?

Svoj odgovor izrazite tako da na skali od 5 stupnjeva zaokružite odgovarajući broj:

- 1 - uopće nije stresno
- 2 - vrlo malo stresno
- 3 - umjereno stresno
- 4 - jako stresno
- 5 - vrlo jako stresno

1. Slabi izgledi za napredovanje (nemogućnost stvaranja karijere).	1	2	3	4	5
2. Težak (problematičan) razred.	1	2	3	4	5
3. Nedostatak priznanja za dobar rad, tj. podučavanje.	1	2	3	4	5
4. Odgovornost za učenike (npr. za njihovu uspješnost na ispitu).	1	2	3	4	5
5. Slaba mogućnost izražavanja vlastite kreativnosti na poslu.	1	2	3	4	5
6. Prekratki periodi odmora između školskih sati.	1	2	3	4	5
7. Loš odnos učenika prema radu.	1	2	3	4	5
8. Neadekvatna plaća.	1	2	3	4	5
9. Previše posla (npr. priprema za nastavu, ocjenjivanje i sl.).	1	2	3	4	5
10. Veliki razredi (prevelik broj učenika).	1	2	3	4	5
11. Održavanje razredne discipline.	1	2	3	4	5
12. Administrativni poslovi (npr. pisanje priprema, popunjavanje dnevnika i sl.).	1	2	3	4	5
13. Pritisak od strane roditelja.	1	2	3	4	5
14. Programi rada propisani od strane Ministarstva prosvjete (Nastavni plan i program).	1	2	3	4	5
15. Nedostatak vremena za rad s djecom s posebnim potrebama.	1	2	3	4	5
16. Nedovoljna stručnost za rad s djecom s posebnim potrebama.	1	2	3	4	5
17. Loši materijalni uvjeti za rad (opremljenost učionice, dvorane).	1	2	3	4	5
18. Pritisak od ravnatelja i prosvjetnih službi.	1	2	3	4	5
19. Stavovi i ponašanja ostalih djelatnika u školi (stručna služba, ostali učitelji).	1	2	3	4	5
20. Nemogućnost djelovanja na donošenje zakona i odluka koje se direktno tiču učiteljskog posla.	1	2	3	4	5
21. Slaba mogućnost uvođenja inovacija.	1	2	3	4	5
22. Nemogućnost profesionalnog usavršavanja.	1	2	3	4	5
23. Vlastite kompetencije (nedovoljne za reagiranje na pritiske na poslu).	1	2	3	4	5
24. Slaba informiranost o ključnim pedagoškim problemima.	1	2	3	4	5
25. Nemogućnost utjecaja na vlastito stručno usavršavanje (npr. na izbor teme, mjesta i vremena održavanja i sl.).	1	2	3	4	5
26. Neki drugi faktor koji je za Vas izvor stresa: _____ (upišite i odredite stupanj stresa)	1	2	3	4	5

5. Lista ispred Vas sadrži tvrdnje koje opisuju reakcije ljudi na različite životne teškoće, stresove ili uznemirujuće situacije. Molimo Vas da uz svaku tvrdnju zaokružite broj i to onaj koji pokazuje u kojoj mjeri Vi obično koristite taj tip aktivnosti/ponašanja kad se susretnete sa stresnom ili uznemirujućom situacijom. Brojevi označuju slijedeće:

- 1 - uopće ne
- 2 - pretežno ne
- 3 - i da i ne
- 4 - pretežno da
- 5 - u potpunosti da

27. Bolje planiram vrijeme.	1	2	3	4	5
28. Usmjerim se na problem da vidim kako bih ga riješio/riješila.	1	2	3	4	5
29. Mislim o dobrim stvarima koje su se dogodile.	1	2	3	4	5
30. Nastojim biti s drugim ljudima.	1	2	3	4	5
31. Krivim sebe zbog odugovlačenja.	1	2	3	4	5
32. Činim ono što mislim da je najbolje.	1	2	3	4	5
33. Zaokupljen/zaokupljena sam brigama i problemima.	1	2	3	4	5
34. Predbacujem sebi što sam se doveo/dovala u takvu situaciju.	1	2	3	4	5
35. Razgledavam izloge.	1	2	3	4	5
36. Izdvajam ono što mi je najbitnije.	1	2	3	4	5
37. Pokušavam to prespavati.	1	2	3	4	5
38. Častim se omiljenim jelom i pićem.	1	2	3	4	5
39. Strepim zbog nesposobnosti suočavanja s problemom.	1	2	3	4	5
40. Postajem jako napet/napeta.	1	2	3	4	5
41. Mislim o tome kako sam riješilo/riješila slične probleme.	1	2	3	4	5
42. Govorim sebi da se to meni zapravo ne događa.	1	2	3	4	5
43. Prekoravam se što situaciju previše emocionalno doživljavam.	1	2	3	4	5
44. Izlazim na piće i jelo.	1	2	3	4	5
45. Postajem jako uznemiren/uznemirena.	1	2	3	4	5
46. Kupim nešto za sebe.	1	2	3	4	5
47. Odredim što ću učiniti i to učinim.	1	2	3	4	5
48. Smatram se krivim/krivom jer ne znam što mi je činiti.	1	2	3	4	5
49. Odlazim na zabavu/tulum, party.	1	2	3	4	5

50. Radim na objašnjenju situacije.	1	2	3	4	5
51. „Sledim se“ i ne znam što da radim.	1	2	3	4	5
52. Odmah pokušavam popraviti stvari.	1	2	3	4	5
53. Razmišljam o događaju i učim na vlastitim greškama.	1	2	3	4	5
54. Poželim da mogu promijeniti ono što se dogodilo ili kako sam se osjećao/la.	1	2	3	4	5
55. Posjećujem prijatelja.	1	2	3	4	5
56. Brinem o onome što moram učiniti.	1	2	3	4	5
57. Provodim vrijeme s osobom koju cijenim.	1	2	3	4	5
58. Idem prošetati.	1	2	3	4	5
59. Govorim sebi da se ovo više nikad neće ponoviti.	1	2	3	4	5
60. Usredotočim se na svoje glavne nedostatke.	1	2	3	4	5
61. Razgovaram s nekim čiji savjet cijenim.	1	2	3	4	5
62. Analiziram problem prije nego reagiram.	1	2	3	4	5
63. Telefoniram prijatelju.	1	2	3	4	5
64. Naljutim se.	1	2	3	4	5
65. Mijenjam redoslijed onog što mi je najbolje.	1	2	3	4	5
66. Idem u kino (pogledam film).	1	2	3	4	5
67. Kontroliram situaciju.	1	2	3	4	5
68. Dodatno se trudim srediti stvari.	1	2	3	4	5
69. Nalazim nekoliko različitih rješenja problema.	1	2	3	4	5
70. Isključujem se i izbjegavam situaciju.	1	2	3	4	5
71. Iskalim se na drugim ljudima.	1	2	3	4	5
72. Iskoristim situaciju da dokažem kako to mogu učiniti.	1	2	3	4	5
73. Organiziram se tako da mogu vladati situacijom.	1	2	3	4	5
74. Gledam TV.	1	2	3	4	5
75. Pitam se je li moj posao prikladan za mene.	1	2	3	4	5
76. Frustracije izazvane poslom unosim i u privatni život.	1	2	3	4	5
77. Na poslu se osjećam umorno i iscrpljeno iako sam dobro naspavan(a).	1	2	3	4	5
78. Poželim promijeniti posao jer smatram da se moje kompetencije ne cijene dovoljno.	1	2	3	4	5

Želite li nešto dodati vezano uz stres učiteljskog posla?

HVALA NA SURADNJI !

(mjesto, datum)

PRILOG 4. Protokol za vođenje intervjua (Grounded Theory)

Polazne pretpostavke:

1. Učitelji koji imaju određene kompetencije bolje se nose sa poslovnim opterećenjima i obratno
2. Određene kompetencije nastavnika povezane su sa obrascima reagiranja na stresne situacije

Sadržaj intervjua

- percepcija pojma stresa (opterećenja)
- percepcija pojma kompetencije
- razlozi za jačanje pedagoških i osobnih kompetencija nastavnika

Pitanja

1. Smatrate li da su nastavnici razredne nastave danas pod velikim opterećenjem? (Objašnjenje).
2. Mislite li da ste i Vi osobno pod stresom? (Objašnjenje).
3. Smatrate li da su svi nastavnici kompetentne osobe? Što smatrate pod pojmom „kompetentan nastavnik“?
4. Koje kompetencije smatrate važnim u radu nastavnika? Zašto?

5. Smatrate li da ste tijekom studija dobili dovoljno stručnog znanja za svoj posao?

(Otkrivanje kompetencija koje učiteljima nedostaju).

6. Jeste li se nakon Učiteljskog studija dalje usavršavali? Gdje?

(Objašnjenje).

7. Što Vam čini najveći pritisak u Vašem radu? Kako izlazite na kraj s tim?

8. Smatrate li da ponekad radite previše i da težite perfekcionizmu?

-objašnjenje

/ispitati obrazac napora ili poštede/

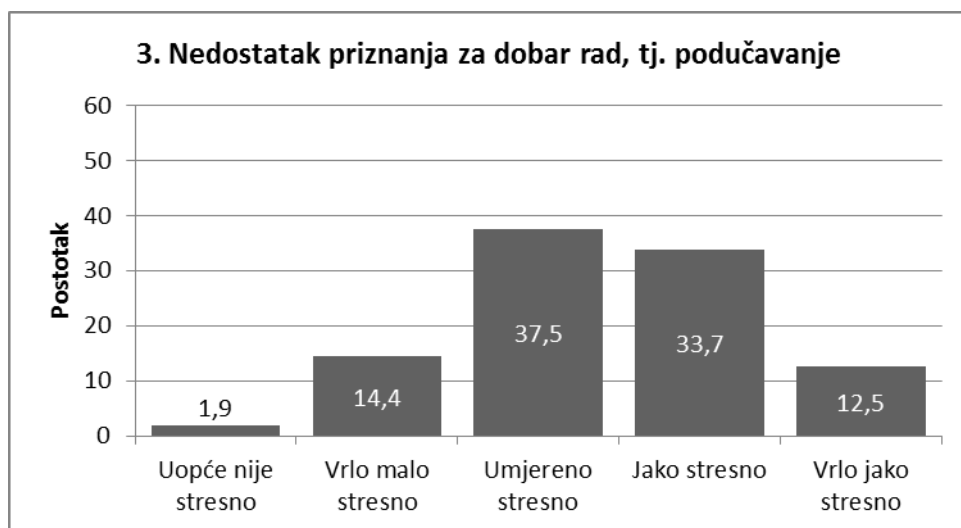
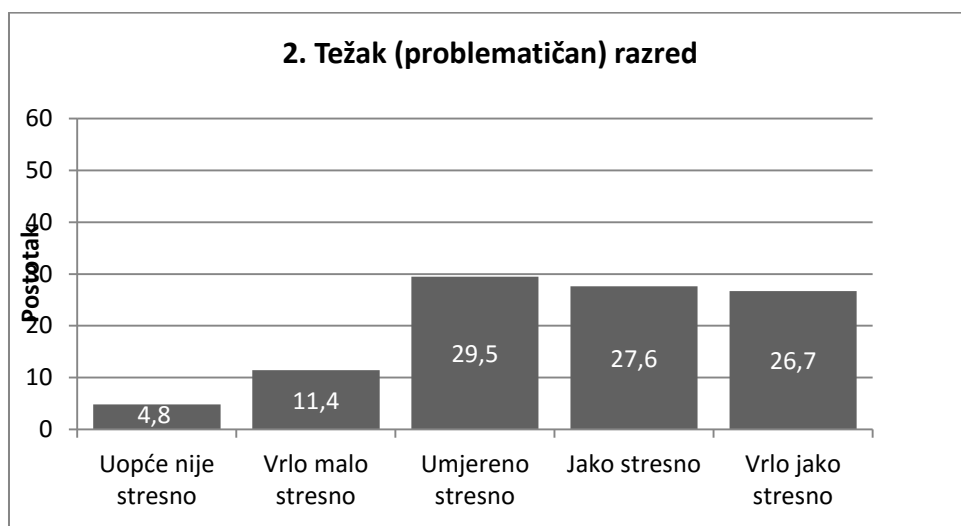
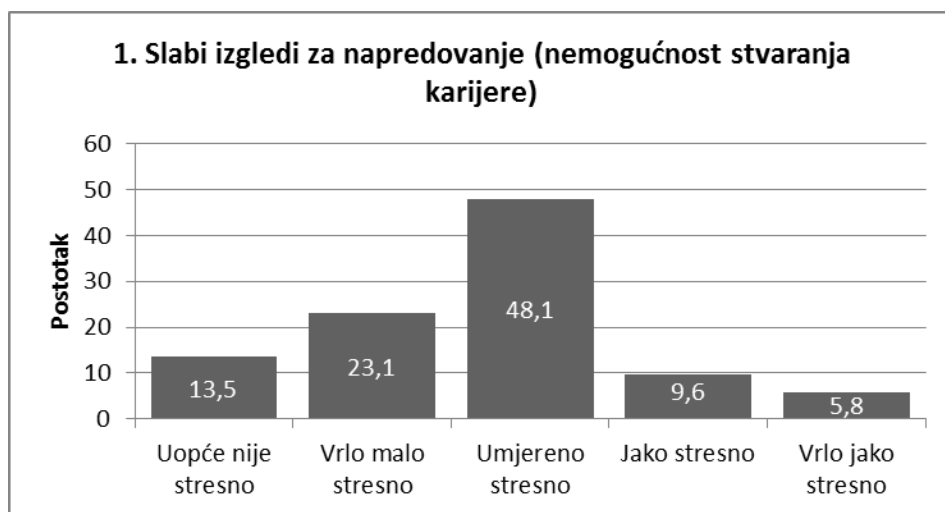
9. Koji poslovi i situacije Vas češće uznemire?
10. Smatrate li se uspješnim u svom poslu?
11. Imate li osjećaj da ste dobro prihvaćeni od svojih kolega? (Suradnja i soc. Podrška).
12. Kako se osjećate i što činite kada je narušena disciplina u razredu?
13. Uspijevate li motivirati svoje učenike ili je to danas gotovo nemoguće?
(Objašnjenje).
14. Smatrate li da ste za sebe odabrali dobro zanimanje ili razmišljate o promijeni?
(Ranijem odlasku u mirovinu).
15. Što biste predložili kao pomoć za smanjenje stresnih situacija i pomoć učiteljima u stresnim situacijama?

PRILOG 5. Rezultati SINS instrumenta i naznake čestica za sadržajne podskale (P/N/R)

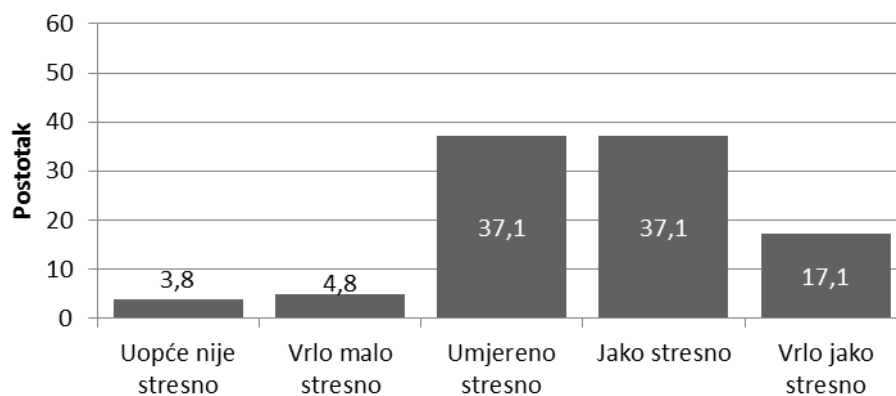
		Uopće nije stresno	Vrlo malo stresno	Umjereno stresno	Jako stresno	Vrlo jako stresno		
Broj	Varijabla	1	2	3	4	5	\bar{X}	S
8 (P)	Neadekvatna plaća.	1,9	3,8	15,2	35,2	43,8	4,15	0,95
13 (N)	Pritisak od strane roditelja.	1	11,4	26,7	29,5	31,4	3,79	1,04
20 (P)	Nemogućnost djelovanja na donošenje zakona i odluka koje se direktno tiču učiteljskog posla.	1,9	2,9	30,8	34,6	29,8	3,88	0,94
15 (R)	Nedostatak vremena za rad s djecom s posebnim potrebama.	1,9	6,7	25,7	38,1	27,6	3,83	0,98
2 (N)	Težak (problematičan) razred.	4,8	11,4	29,5	27,6	26,7	3,6	1,14
10 (N)	Veliki razredi (prevelik broj učenika).	7,6	7,6	21,9	37,1	25,7	3,66	1,17
16 (R)	Nedovoljna stručnost za rad s djecom s posebnim potrebama.	3,8	7,6	29,5	33,3	25,7	3,7	1,06
9 (R)	Previše posla (npr. priprema za nastavu, ocjenjivanje i sl.).	1	7,6	34,3	32,4	24,8	3,72	0,96
17 (P)	Loši materijalni uvjeti za rad (opremljenost učionice, dvorane).	2,9	3,8	36,2	33,3	23,8	3,71	0,97
12 (R)	Administrativni poslovi (npr. pisanje priprema, popunjavanje dnevnika i sl.).	1,9	14,3	30,5	29,5	23,8	3,59	1,06
14 (R)	Programi rada propisani od strane Ministarstva prosvjete (Nastavni plan i program).	2,9	15,2	43,8	17,1	21	3,38	1,07
4 (R)	Odgovornost za učenike (npr. za njihovu uspješnost na ispitu).	3,8	4,8	37,1	37,1	17,1	3,59	0,96
18 (P)	Pritisak od ravnatelja i prosvjetnih službi.	17,1	16,2	27,6	21,9	17,1	3,06	1,33
25 (P)	Nemogućnost utjecaja na vlastito stručno usavršavanje (npr. na izbor teme, mjesta i vremena održavanja i sl.).	10,5	12,4	42,9	19	15,2	3,16	1,15
3 (P)	Nedostatak priznanja za dobar rad, tj. podučavanje.	1,9	14,4	37,5	33,7	12,5	3,4	0,95
11 (N)	Održavanje razredne discipline.	7,6	17,1	38,1	24,8	12,4	3,17	1,1
22 (P)	Nemogućnost profesionalnog usavršavanja.	8,7	15,5	41,7	23,3	10,7	3,12	1,08
24	Slaba informiranost o ključnim	12,4	21,9	35,2	20	10,5	2,94	1,16

(R)	pedagoškim problemima.							
19	Stavovi i ponašanja ostalih djelatnika u školi (stručna služba, ostali učitelji).	17,1	21,9	34,3	19	7,6	2,78	1,17
7 (R)	Loš odnos učenika prema radu.	0	13,5	40,4	40,4	5,8	3,38	0,79
1 (P)	Slabi izgledi za napredovanje (nemogućnost stvaranja karijere).	13,5	23,1	48,1	9,6	5,8	2,71	1,01
21 (P)	Slaba mogućnost uvođenja inovacija.	4,8	11,4	45,7	32,4	5,7	3,23	0,9
23	Vlastite kompetencije (nedovoljne za reagiranje na pritiske na poslu).	9,7	23,3	35	27,2	4,9	2,94	1,05
6	Prekratki periodi odmora između školskih sati.	21,9	28,6	35,2	9,5	4,8	2,47	1,08
5 (P)	Slaba mogućnost izražavanja vlastite kreativnosti na poslu.	14,6	12,6	45,6	23,3	3,9	2,89	1,05

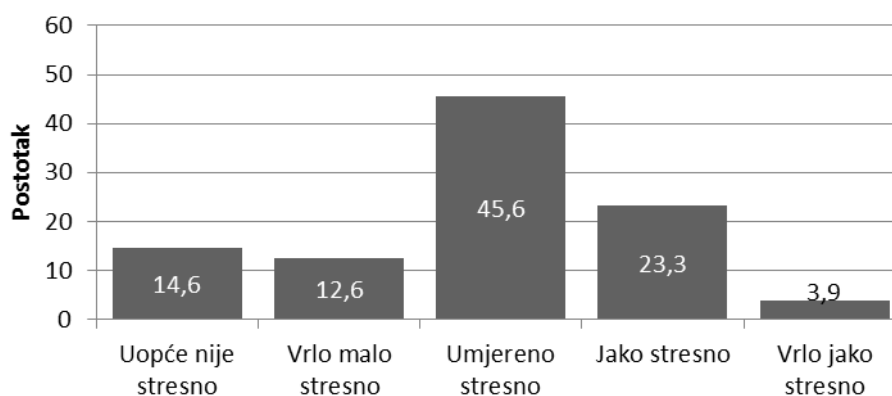
PRILOG 6. Tablični prikaz svih varijabli izvora stresa



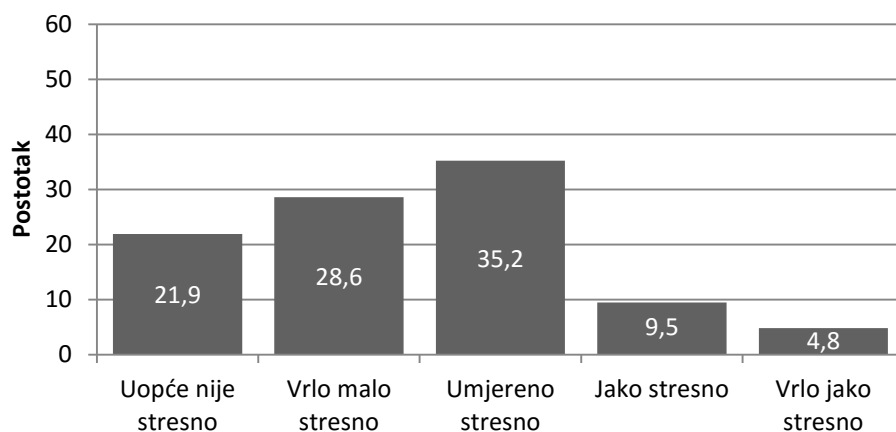
4. Odgovornost za učenike (npr. za njihovu uspješnost na ispitu)



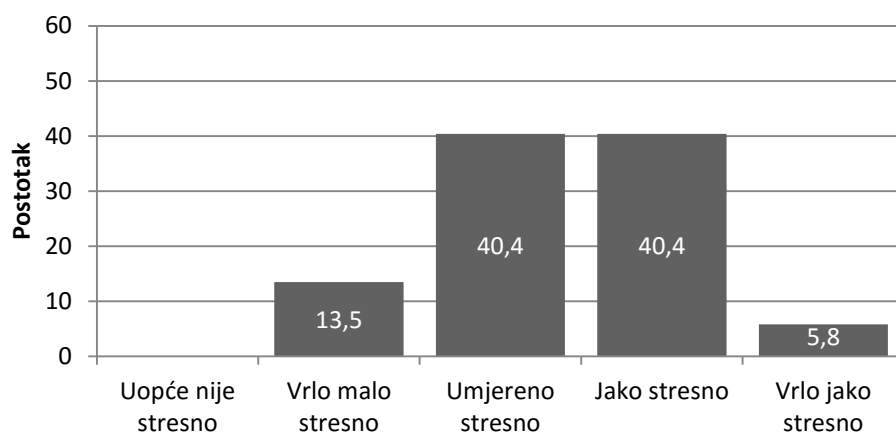
5. Slaba mogućnost izražavanja vlastite kreativnosti na poslu



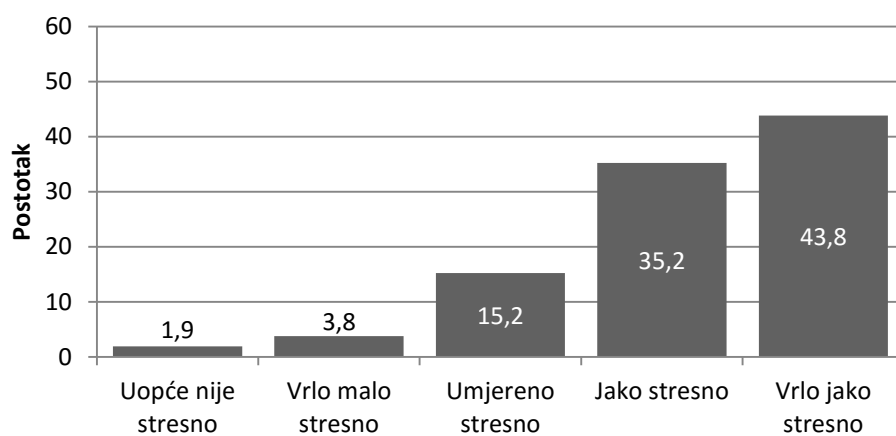
6. Prekratki periodi odmora između školskih sati



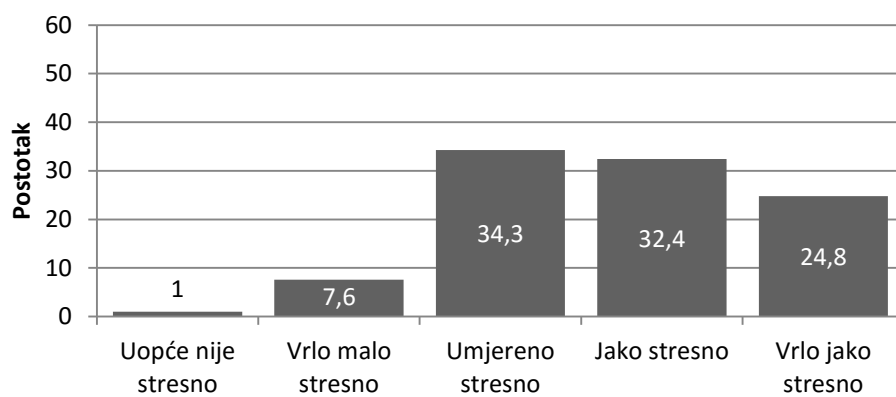
7. Loš odnos učenika prema radu



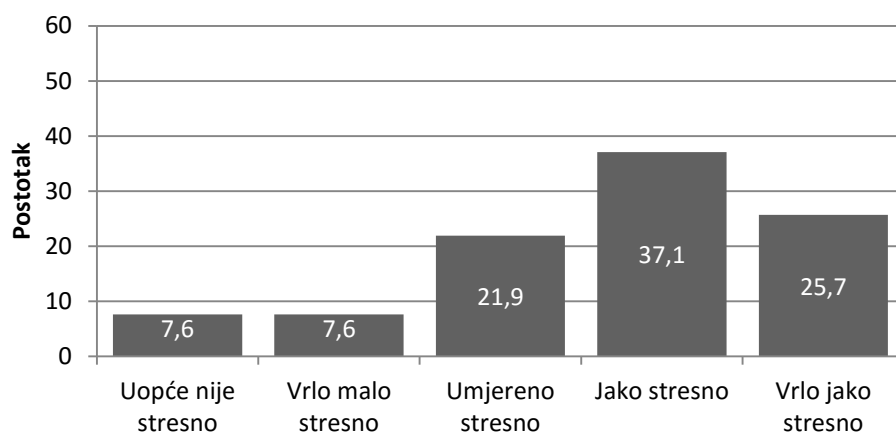
8. Neadekvatna plaća



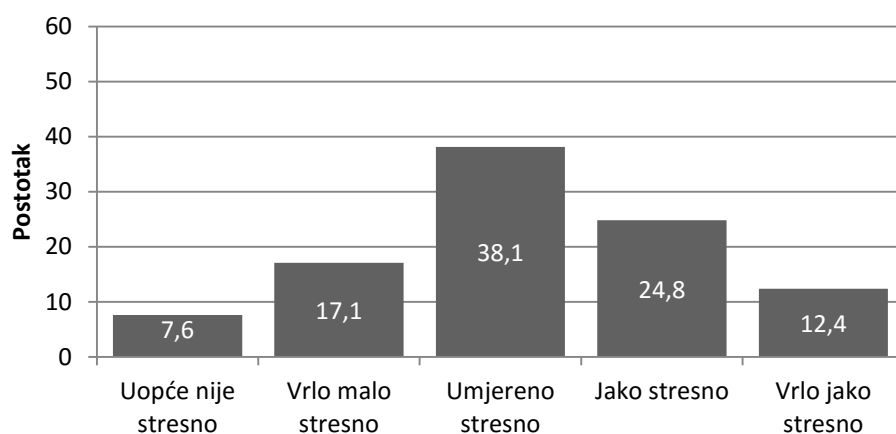
9. Previše posla (npr. priprema za nastavu, ocjenjivanje i sl.)



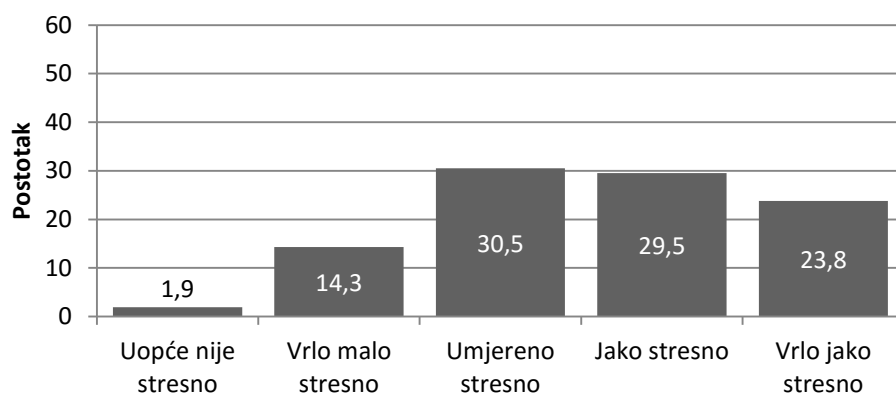
10. Veliki razredi (prevelik broj učenika)



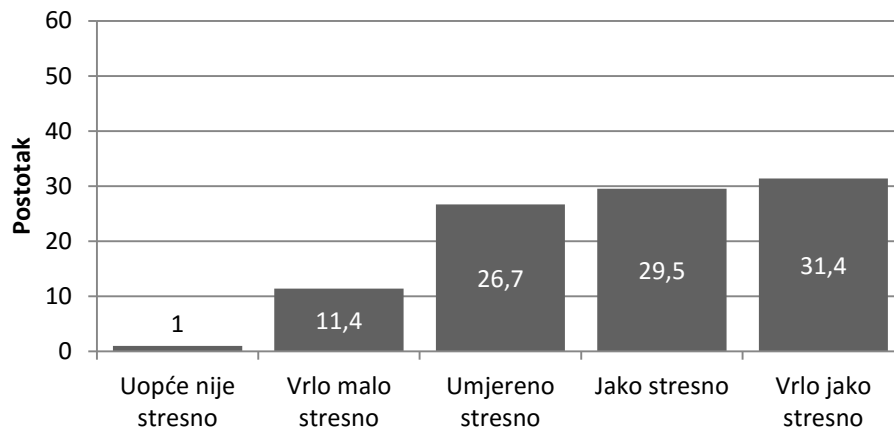
11. Održavanje razredne discipline



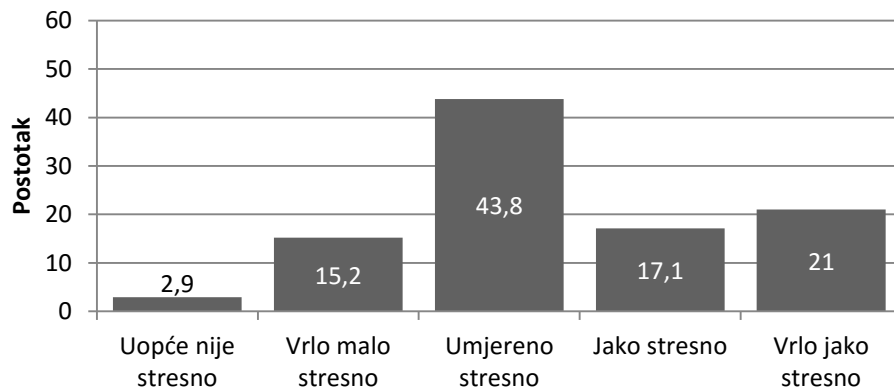
12. Administrativni poslovi (npr. pisanje priprema, popunjavanje dnevnika i sl.)



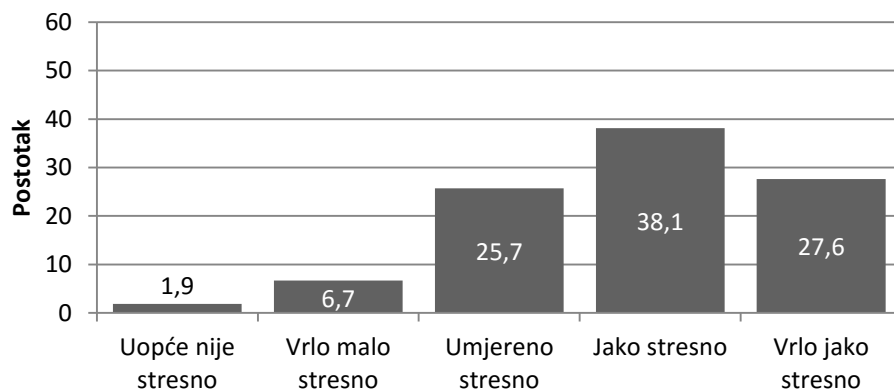
13. Pritisak od strane roditelja



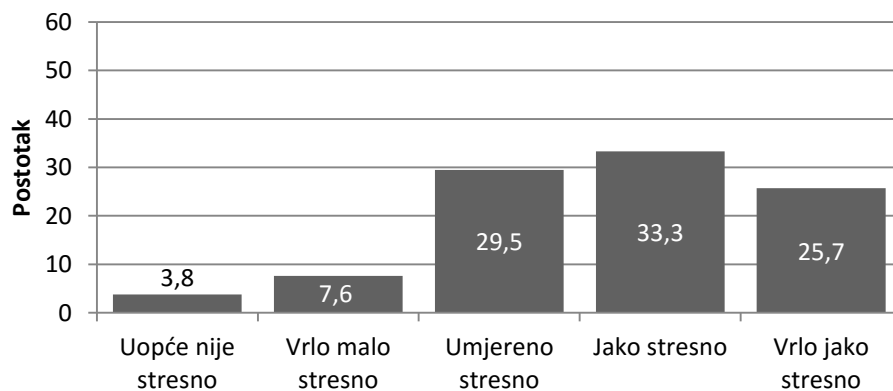
14. Programi rada propisani od strane Ministarstva prosvjete (Nastavni plan i program)



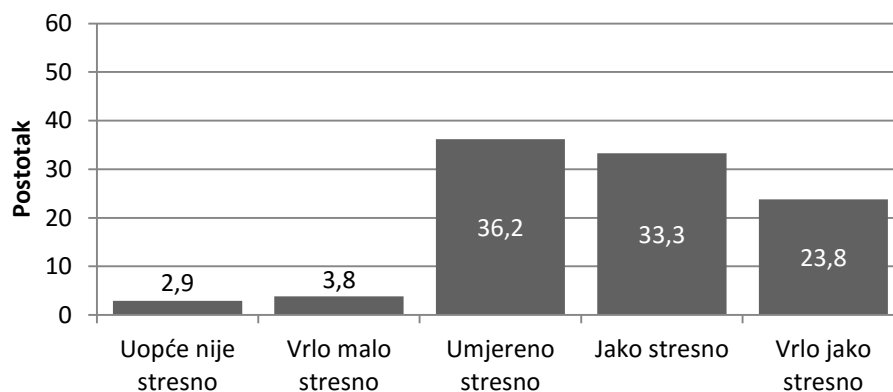
15. Nedostatak vremena za rad s djecom s posebnim potrebama



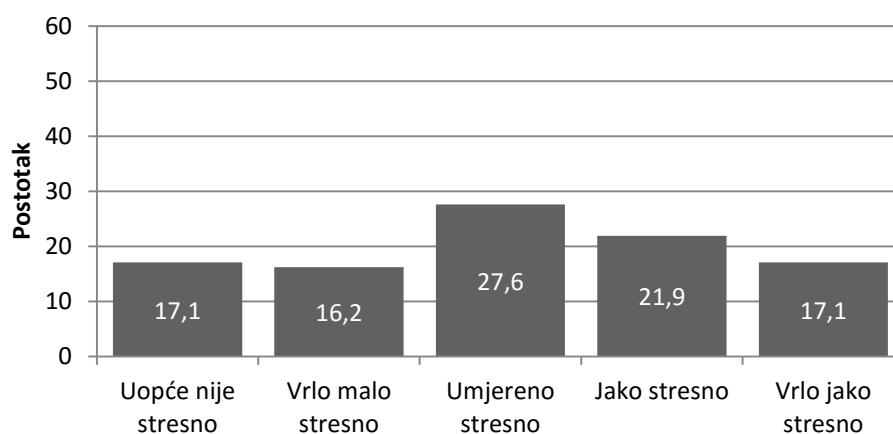
16. Nedovoljna stručnost za rad s djecom s posebnim potrebama



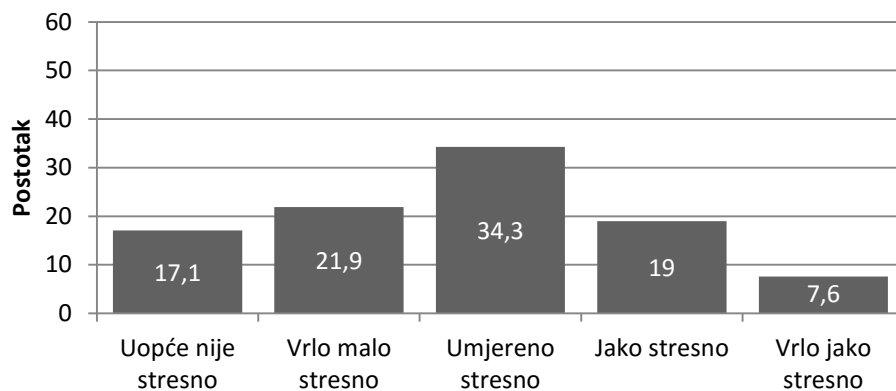
17. Loši materijalni uvjeti za rad (opremljenost učionice, dvorane)



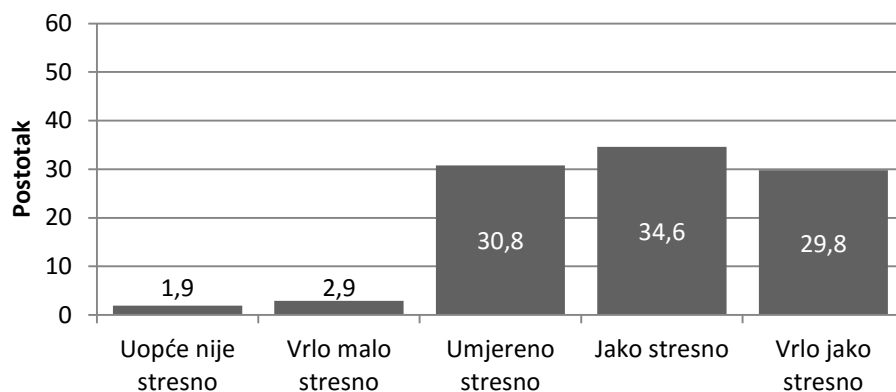
18. Pritisak od ravnatelja i prosvjetnih službi



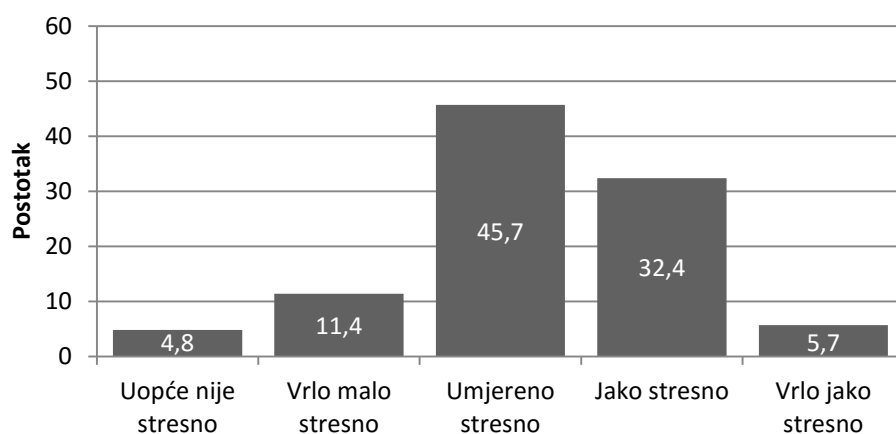
19. Stavovi i ponašanja ostalih djelatnika u školi (stručna služba, ostali učitelji)



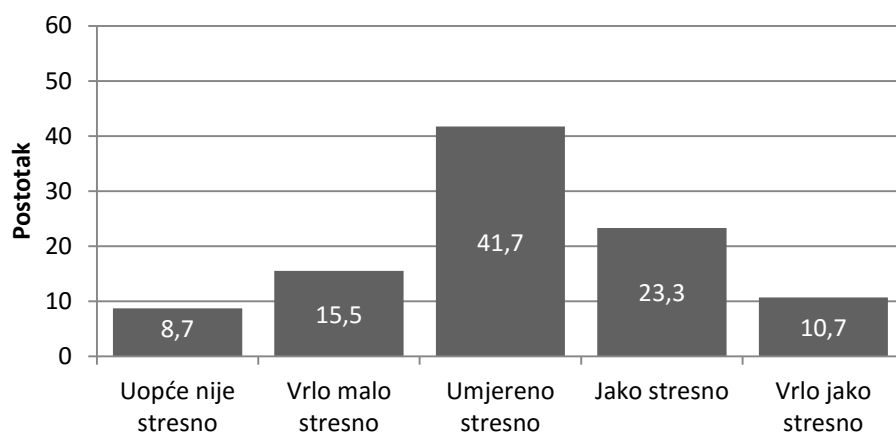
20. Nemogućnost djelovanja na donošenje zakona i odluka koje se direktno tiču učiteljskog posla



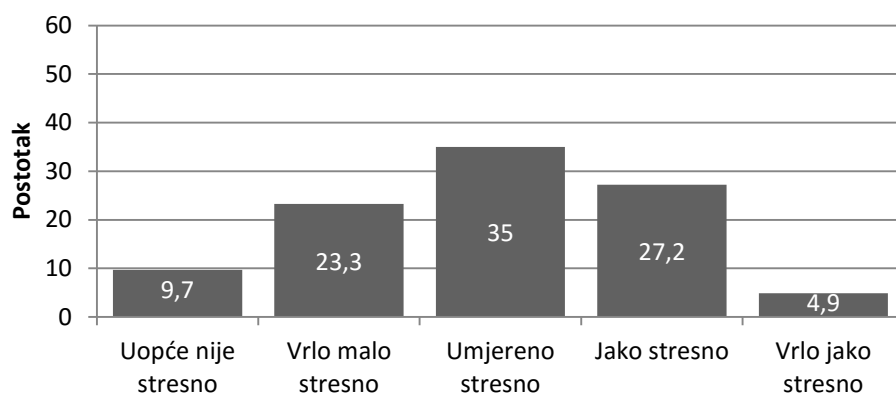
21. Slaba mogućnost uvođenja inovacija



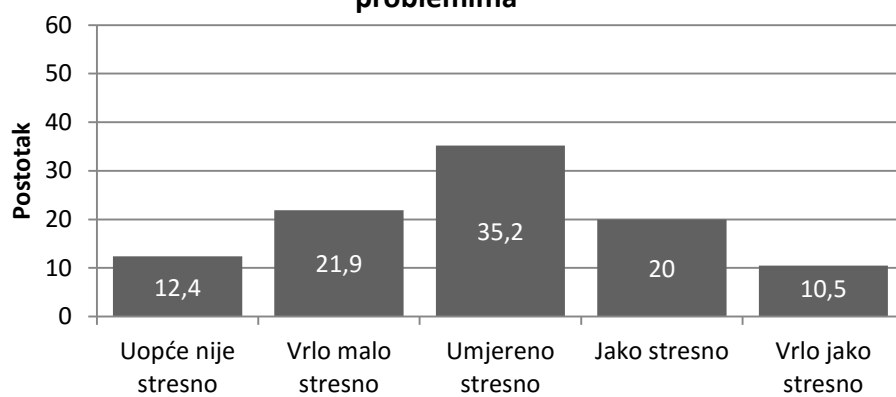
22. Nemogućnost profesionalnog usavršavanja



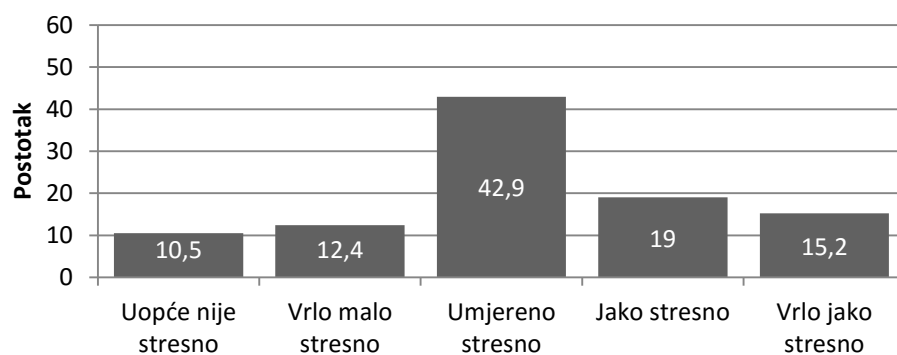
23. Vlastite kompetencije (nedovoljne za reagiranje na pritiske na poslu)



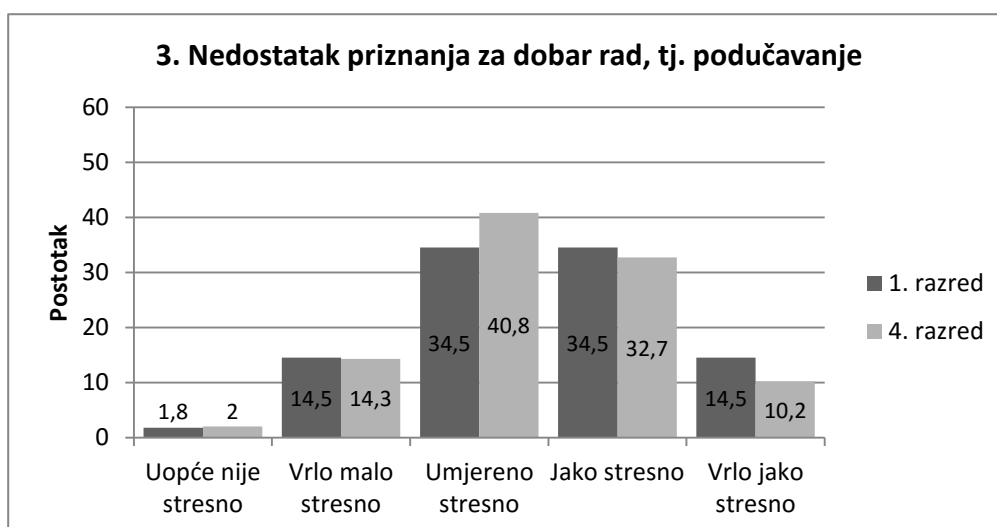
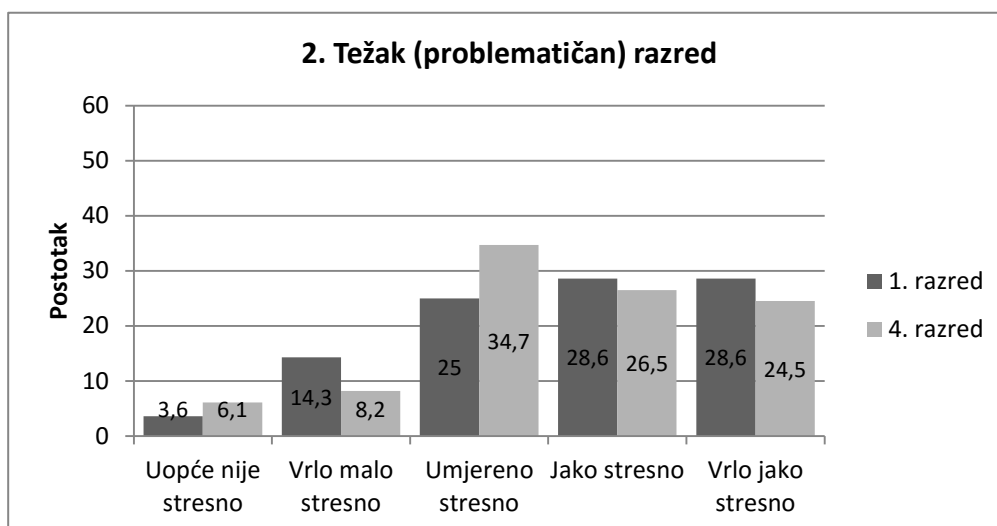
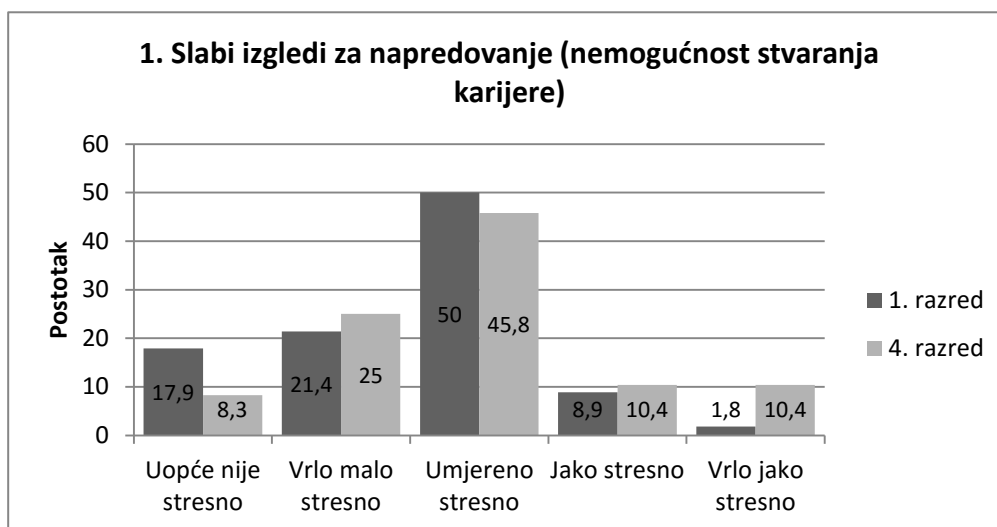
24. Slaba informiranost o ključnim pedagoškim problemima



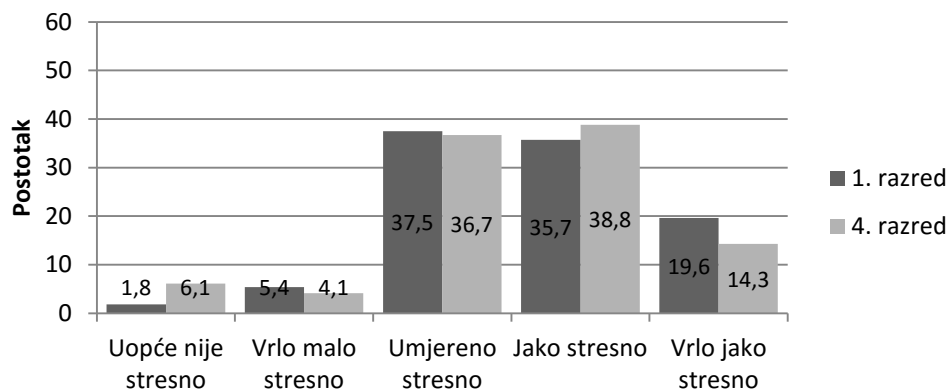
25. Nemogućnost utjecaja na vlastito stručno usavršavanje (npr. na izbor teme, mjesta i vremena održavanja i sl.)



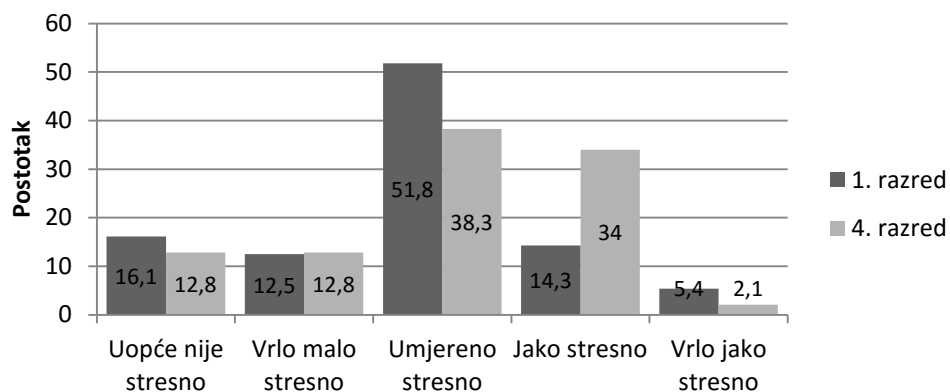
PRILOG 7. Grafički prikaz svih varijabli izvora stresa prema razredu



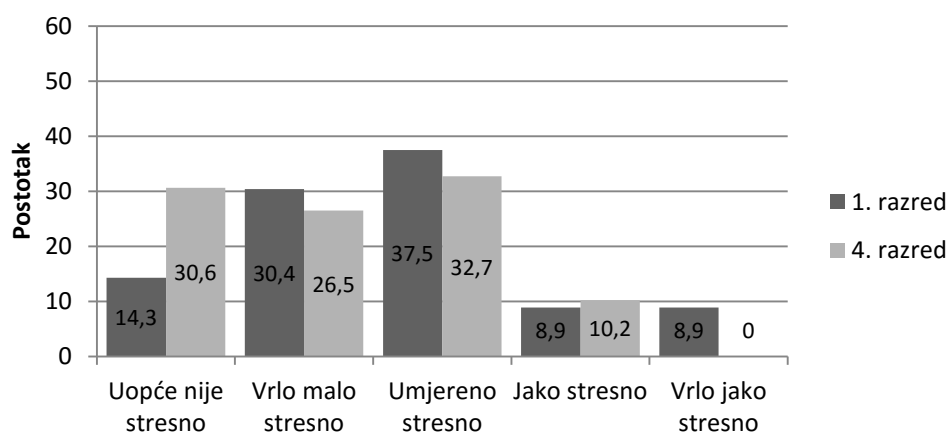
4. Odgovornost za učenike (npr. za njihovu uspješnost na ispitu)



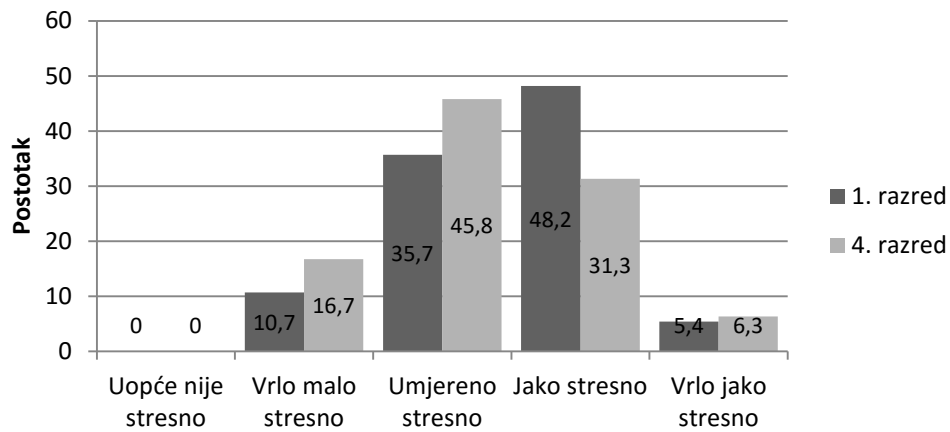
5. Slaba mogućnost izražavanja vlastite kreativnosti na poslu



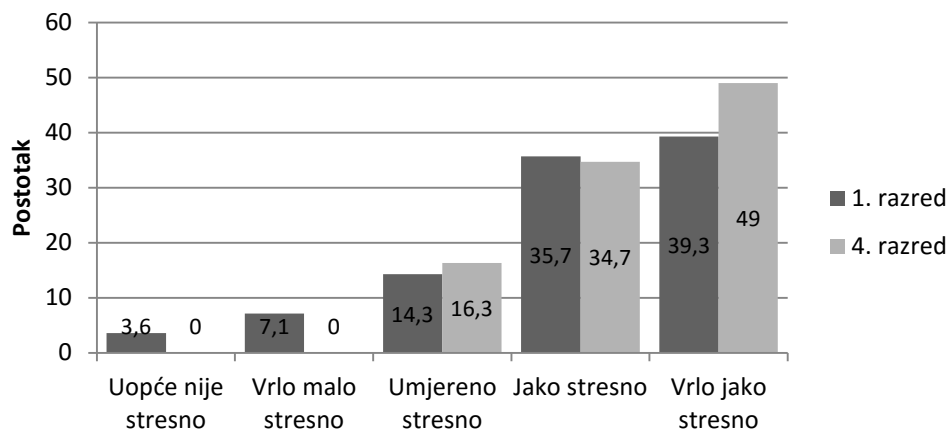
6. Prekratki periodi odmora između školskih sati.



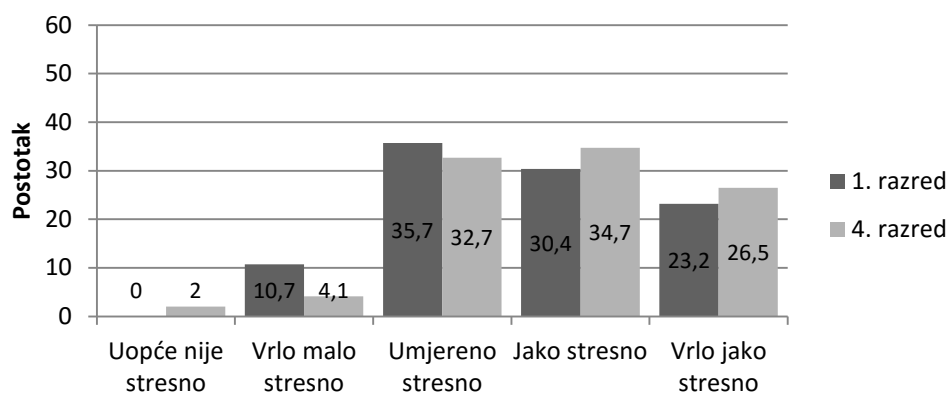
7. Loš odnos učenika prema radu



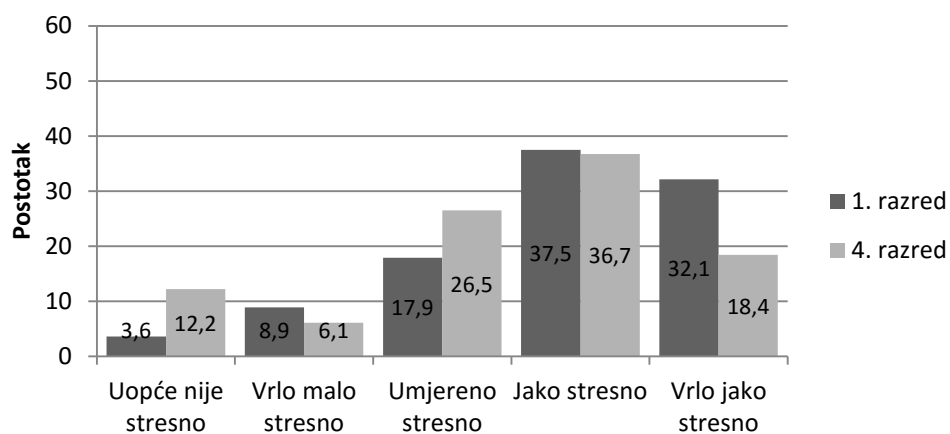
8. Neadekvatna plaća



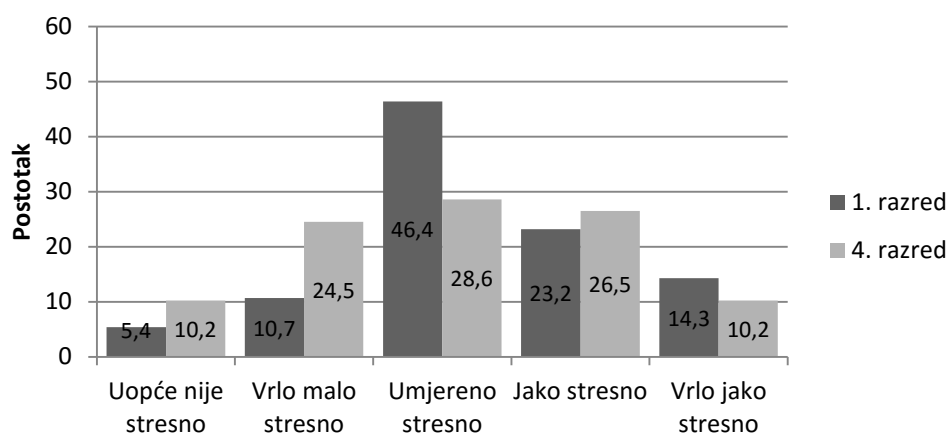
9. Previše posla (npr. priprema za nastavu, ocjenjivanje i sl.)



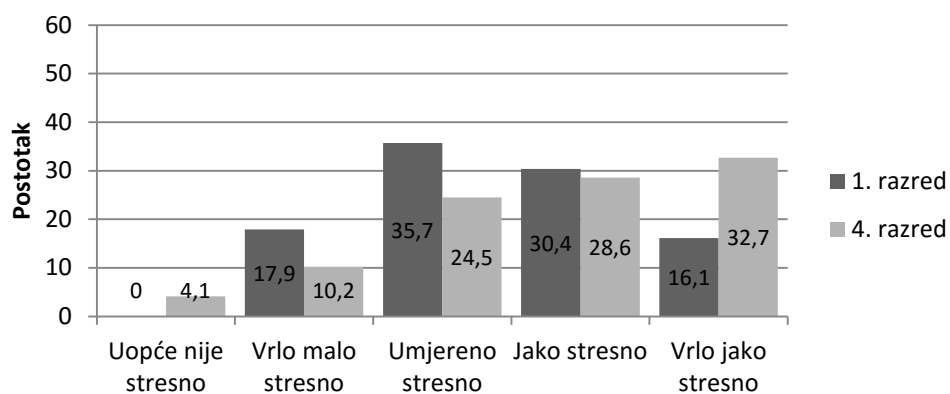
10. Veliki razredi (prevelik broj učenika)



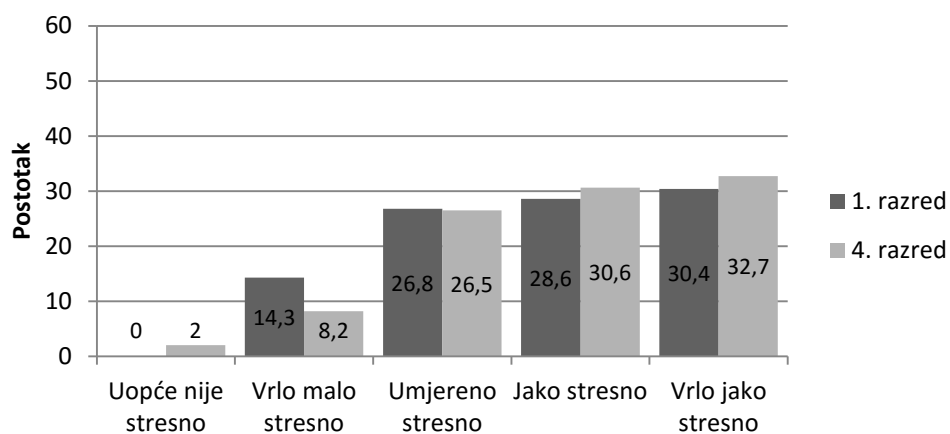
11. Održavanje razredne discipline



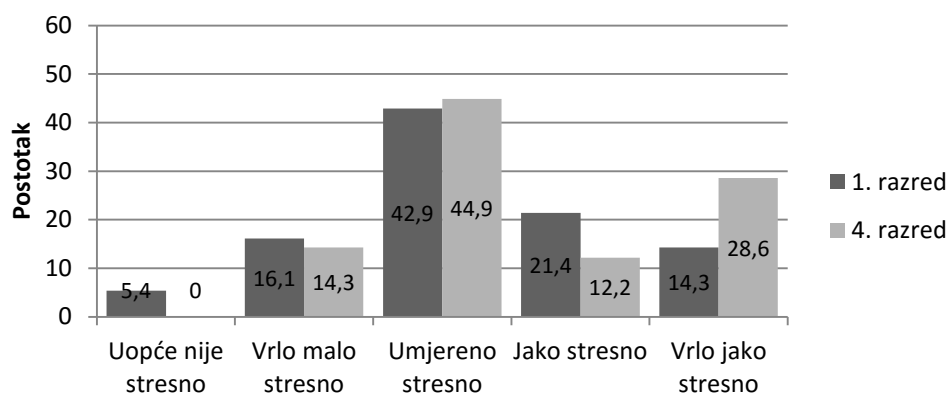
12. Administrativni poslovi (npr. pisanje priprema, popunjavanje dnevnika i sl.)



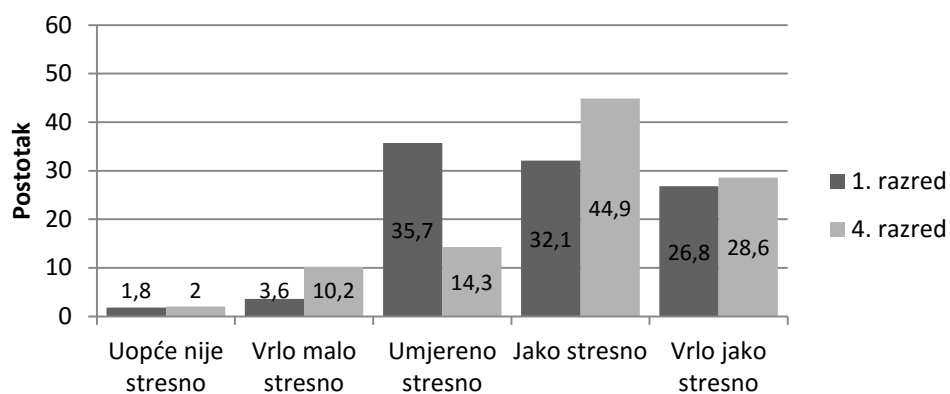
13. Pritisak od strane roditelja



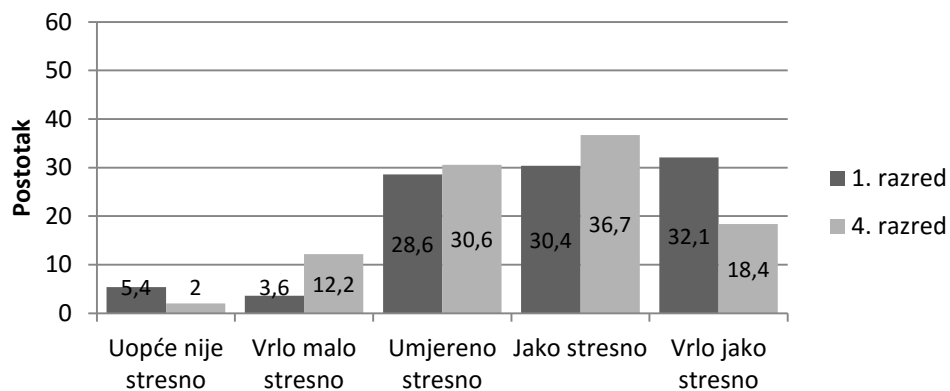
14. Programi rada propisani od strane Ministarstva prosvjete (Nastavni plan i progra)



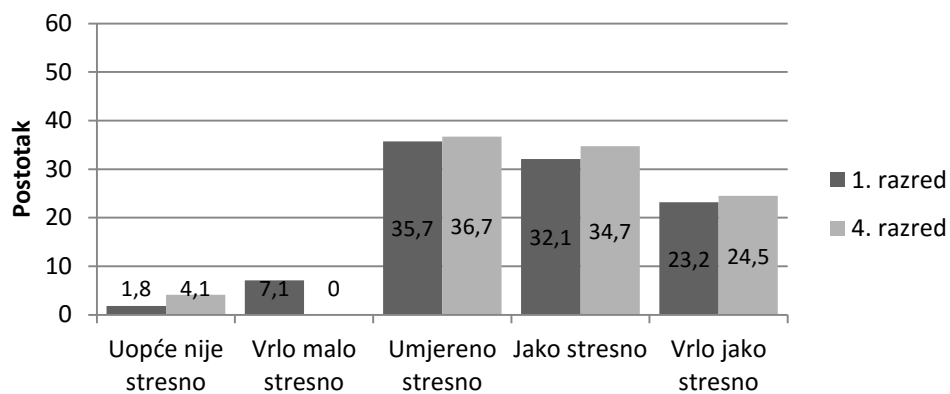
15. Nedostatak vremena za rad s djecom s posebnim potrebama



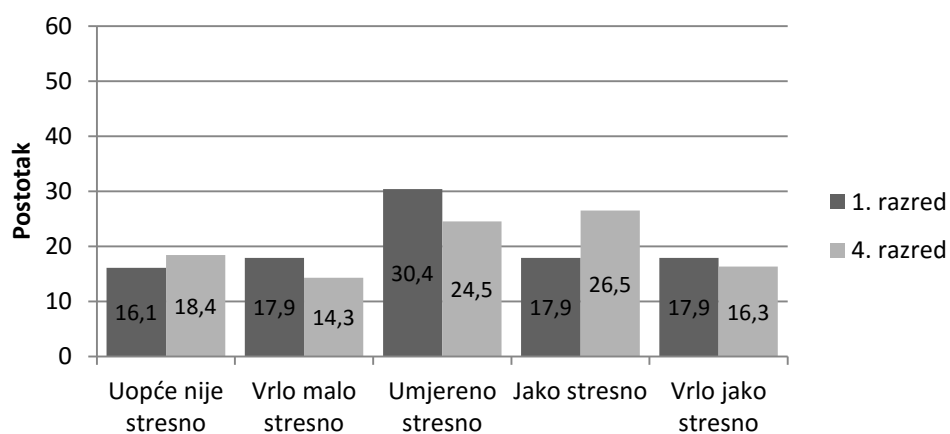
16. Nedovoljna stručnost za rad s djecom s posebnim potrebama



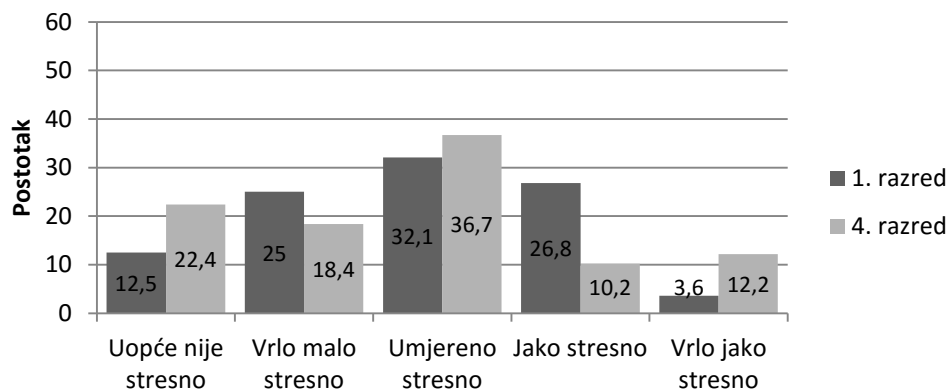
17. Loši materijalni uvjeti za rad (opremljenost učionice, dvorane)



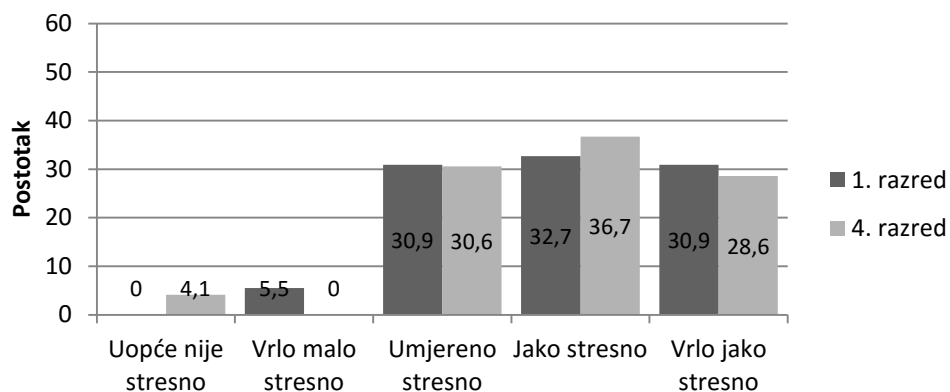
18. Pritisak od ravnatelja i prosvjetnih službi



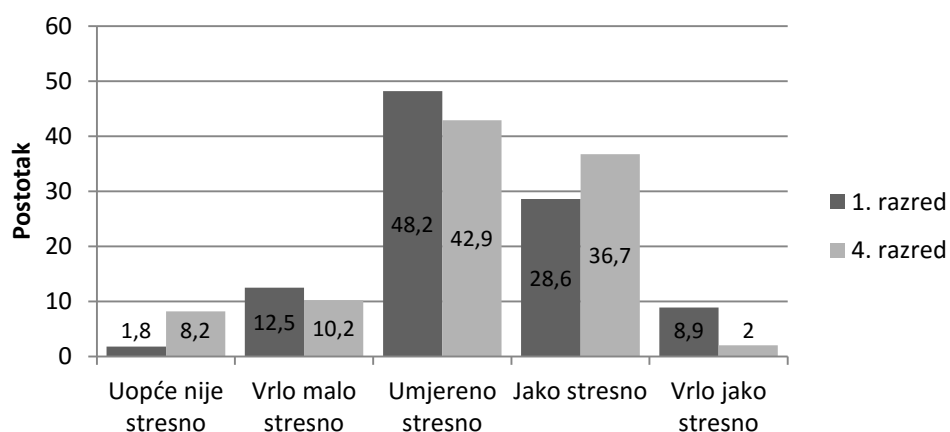
19. Stavovi i ponašanja ostalih djelatnika u školi (stručna služba, ostali učitelji)



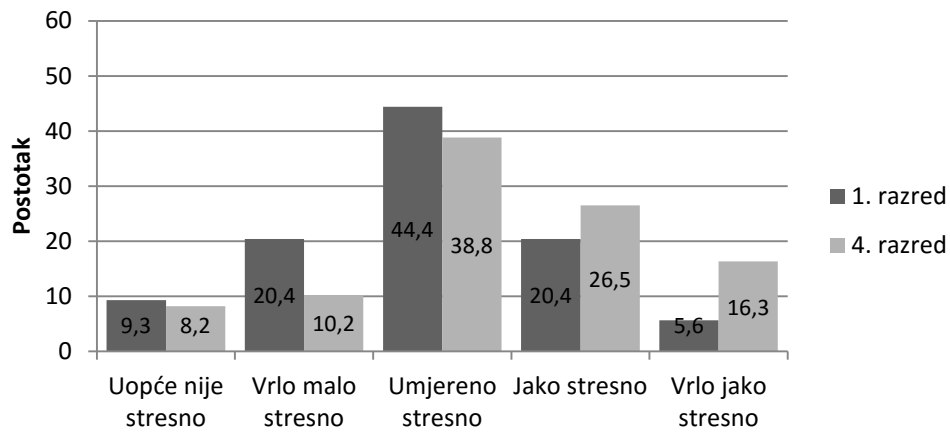
20. Nemogućnost djelovanja na donošenje zakona i odluka koje se direktno tiču učiteljskog posla



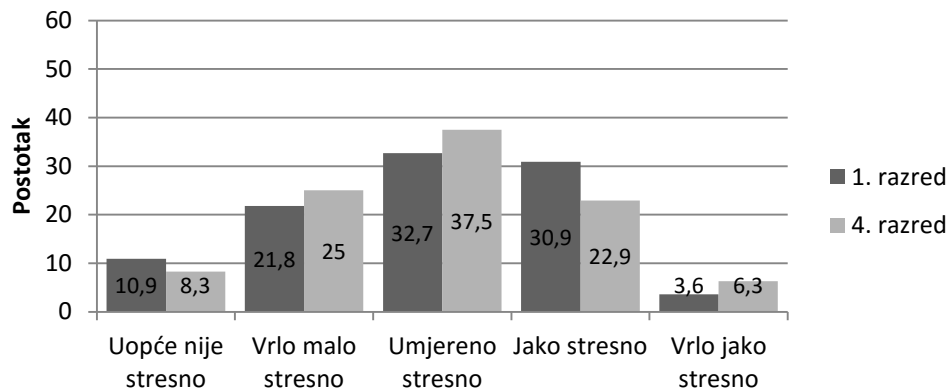
21. Slaba mogućnost uvođenja inovacija



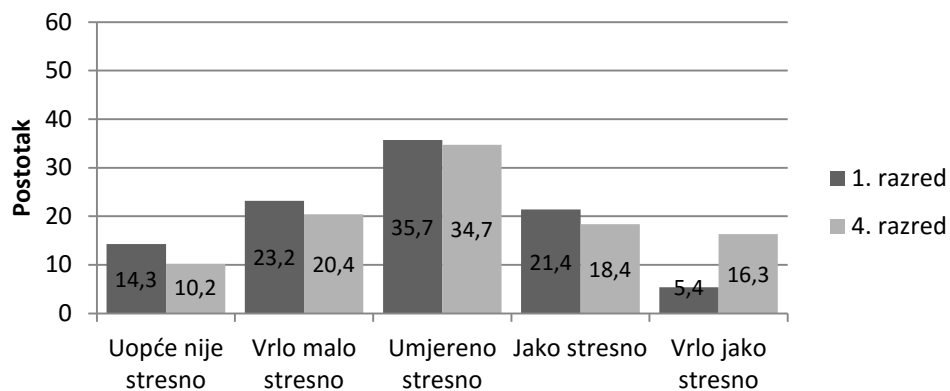
22. Nemogućnost profesionalnog usavršavanja

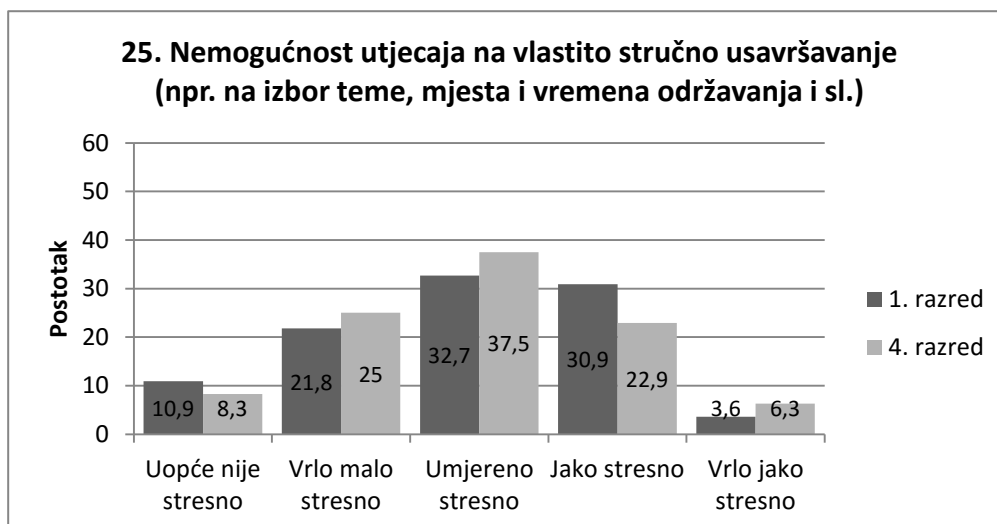


23. Vlastite kompetencije (nedovoljne za reagiranje na pritiske na poslu)



24. Slaba informiranost o ključnim pedagoškim problemima





PRILOG 8. Pojedinačna analiza varijabli stresa s obzirom na razred

Varijabla	Razred	Srednji rang	Suma rangova	Aritmetička sredina
Nemogućnost utjecaja na vlastito stručno usavršavanje (npr. na izbor teme, mjesta i vremena održavanja i sl.).	1. razred	46,96	2630	2,93
	4. razred	59,9	2935	3,33
Nemogućnost profesionalnog usavršavanja.	1. razred	46,76	2525	2,93
	4. razred	57,78	2831	3,43

PRILOG 9.

Testiranje skale - Neprimjereno ponašanje učenika

Razlika prosjeka prema razredu

Skala	Razred	Srednji rang	Suma rangova	Aritmetička sredina
Neprimjereno ponašanje učenika	1. razred	46,96	2630	2,93
	4. razred	59,9	2935	3,33

Koristeći Mann-Whitney U test, uz 5% rizika, **nismo utvrdili** statistički značajnu razliku između srednjih rangova („prosjeka“) razreda na skali neprimjerenog ponašanja učenika ($U=1207,5$; $p=0,29$).

Razlika prosjeka prema stažu

	Kategorije radnog staža	N	Srednji rang
Neprimjereno ponašanje učenika	do 10 godina	24	48,08
	11 do 20 godina	38	61,43
	21 do 30 godina	35	45,96
	više od 30 godina	7	51,86
	Ukupno	104	

Skala	Chi-Square (KW test)	df	Asymp. Sig.
Neprimjereno ponašanje učenika	5,52	3	0,14

Koristeći Kruskal Wallis test, uz 5% rizika, **nismo utvrdili** statistički značajnu razliku između srednjih rangova („prosjeaka“) kategorija radnog staža na skali neprimjerenog ponašanja učenika.

	Poželim promijeniti posao jer smatram da se moje kompetencije ne cijene dovoljno.	N	Srednji rang
Neprimjereno ponašanje učenika	Ne	63	53,90
	Ne mogu procijeniti	19	48,13
	Da	21	49,81
	Ukupno	103	

Skala	Chi-Square (KW test)	df	Asymp. Sig.
Neprimjereno ponašanje učenika	0,69	2	0,71

Koristeći Kruskal Wallis test, uz 5% rizika, **nismo utvrdili** statistički značajnu razliku između srednjih rangova („prosjeaka“) kategorija radnog staža na skali neprimjerenog ponašanja učenika.

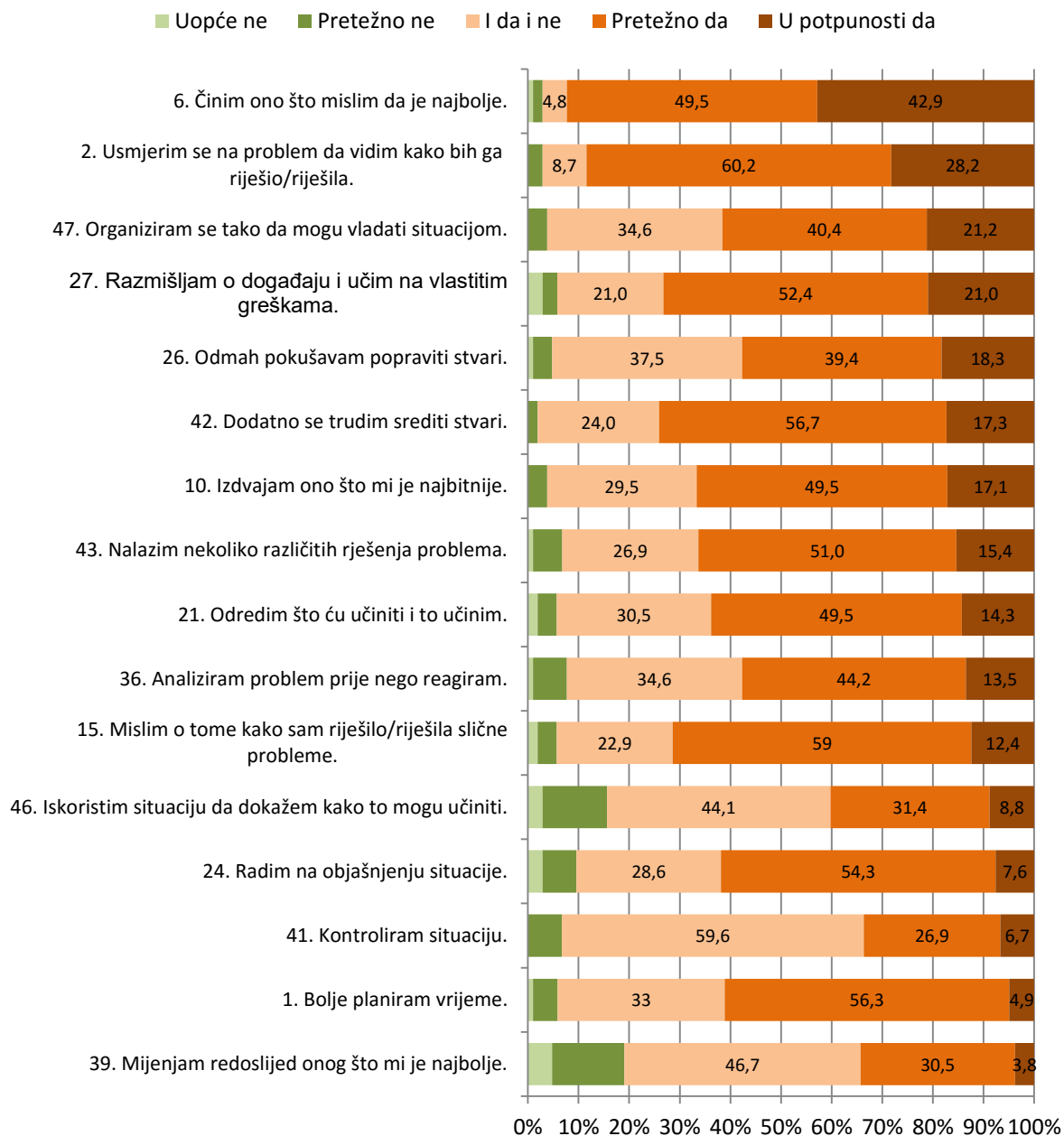
PRILOG 10. Kreiranje skala suočavanja sa stresnim situacijama

a) Na zadatak usmjereno suočavanje

Pregled varijabli skale

Broj var.	Varijabla	Uopće ne	Pretežno ne	I da i ne	Pretežno da	U potpunosti da	\bar{X}	S
		1	2	3	4	5		
1	Bolje planiram vrijeme.	1,0	4,9	33,0	56,3	4,9	3,59	,71
2	Usmjerim se na problem da vidim kako bih ga riješio/riješila.	,0	2,9	8,7	60,2	28,2	4,14	,69
6	Činim ono što mislim da je najbolje.	1,0	1,9	4,8	49,5	42,9	4,31	,74
10	Izdvajam ono što mi je najbitnije.	,0	3,8	29,5	49,5	17,1	3,80	,76
15	Mislim o tome kako sam riješilo/riješila slične probleme.	1,9	3,8	22,9	59,0	12,4	3,76	,79
21	Odredim što ću učiniti i to učinim.	1,9	3,8	30,5	49,5	14,3	3,70	,83
24	Radim na objašnjenju situacije.	2,9	6,7	28,6	54,3	7,6	3,57	,84
26	Odmah pokušavam popraviti stvari.	1,0	3,8	37,5	39,4	18,3	3,70	,85
27	Razmišljam o događaju i učim na vlastitim greškama.	2,9	2,9	21,0	52,4	21,0	3,86	,88
36	Analiziram problem prije nego reagiram.	1,0	6,7	34,6	44,2	13,5	3,62	,84
39	Mijenjam redoslijed onog što mi je najbolje.	4,8	14,3	46,7	30,5	3,8	3,14	0,88
41	Kontroliram situaciju.	0	6,7	59,6	26,9	6,7	3,34	0,7
42	Dodatno se trudim srediti stvari.	0	1,9	24	56,7	17,3	3,89	0,7
43	Nalazim nekoliko različitih rješenja problema.	1	5,8	26,9	51	15,4	3,74	0,8
46	Iskoristim situaciju da dokažem kako to mogu učiniti.	2,9	12,7	44,1	31,4	8,8	3,3	0,9
47	Organiziram se tako da mogu vladati situacijom.	0	3,8	34,6	40,4	21,2	3,79	0,8

Sumarni (rangirani) prikaz varijabli suočavanja sa stresom (varijable skale usmjerenosti na zadatak)

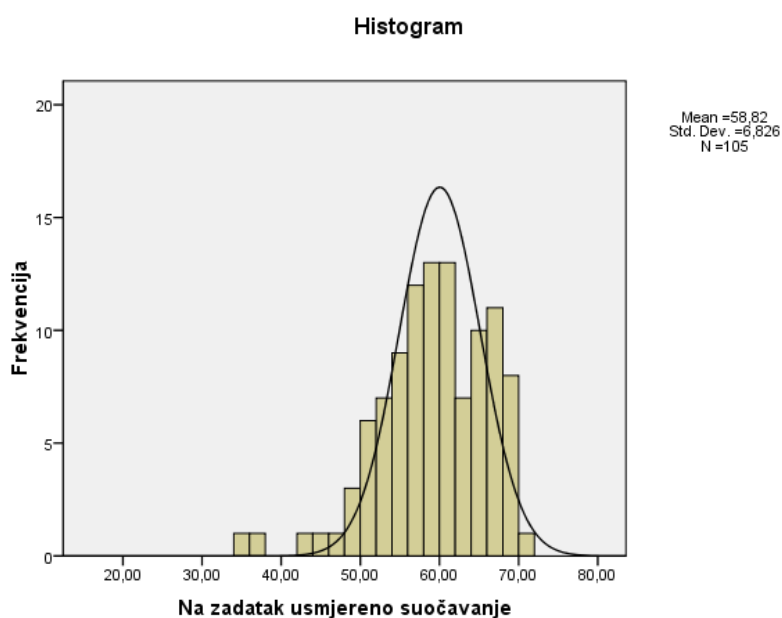


Karakteristike skale

	N	Min	Max	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Zakrivljenost	Spljoštenost	CI = .95
Skala stresa	105	35	71	58,81	0,66	-0,8	1,1	$57,5 \leq \mu \leq 60,1$

Kolmogorov-Smirnov				Pouzdanost		
	Statistic	df	Sig.	Cronbach alfa	Item-total min.	Item-total max.
Skala stresa	0,075	105	0,18	0,809	0,215	0,606

Distribucija je normalna i stoga možemo koristiti parametrijske testove. Cijela distribucija je pomaknuta u desno prema višim rezultatima. S obzirom da je mogući raspon rezultata od 16 do 80, već prema vrijednosti aritmetičke sredine, ali i poziciji distribucije na skali mogućih rezultata možemo zaključiti da ispitanici više/češće koriste strategije suočavanja usmjerene na zadatak.

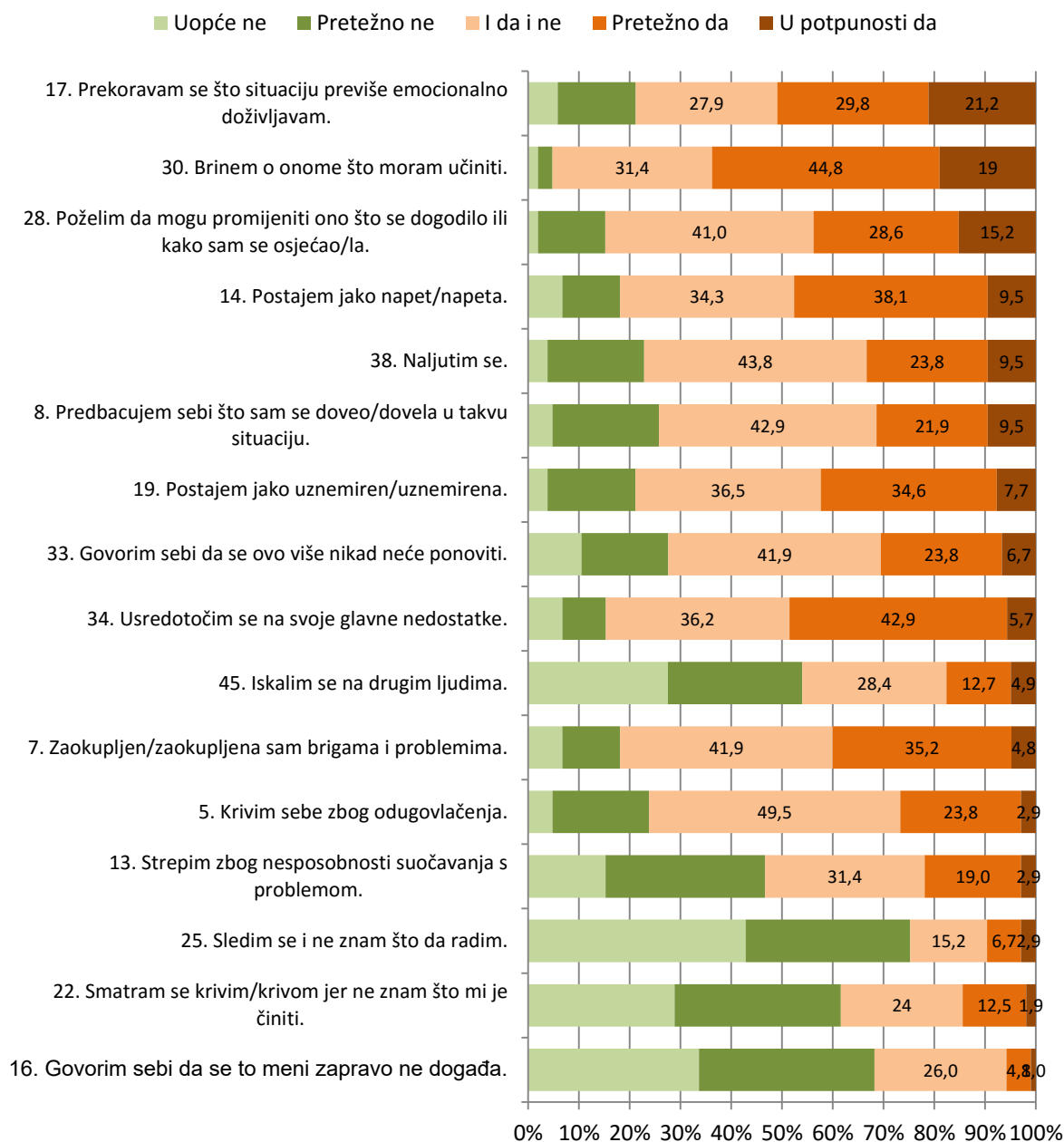


b) Na emocije usmjereno suočavanje

Pregled varijabli skale

		Uopće ne	Pretežno ne	I da i ne	Pretežno da	U potpunosti da		
Broj var.	Varijabla	1	2	3	4	5	\bar{X}	S
5	Krivim sebe zbog odugovlačenja.	4,8	19,0	49,5	23,8	2,9	3,01	,86
7	Zakupljen/zaokupljena sam brigama i problemima.	6,7	11,4	41,9	35,2	4,8	3,20	,94
8	Predbacujem sebi što sam se doveo/dovala u takvu situaciju.	4,8	21,0	42,9	21,9	9,5	3,10	1,00
13	Strepim zbog nesposobnosti suočavanja s problemom.	15,2	31,4	31,4	19,0	2,9	2,63	1,05
14	Postajem jako napet/napeta.	6,7	11,4	34,3	38,1	9,5	3,32	1,02
16	Govorim sebi da se to meni zapravo ne događa.	33,7	34,6	26,0	4,8	1,0	2,05	,94
17	Prekoravam se što situaciju previše emocionalno doživljavam.	5,8	15,4	27,9	29,8	21,2	3,45	1,16
19	Postajem jako uznemiren/uznemirena.	3,8	17,3	36,5	34,6	7,7	3,25	,96
22	Smatram se krivim/krivom jer ne znam što mi je činiti.	28,8	32,7	24,0	12,5	1,9	2,26	1,07
25	Sledim se i ne znam što da radim.	42,9	32,4	15,2	6,7	2,9	1,94	1,05
28	Poželim da mogu promijeniti ono što se dogodilo ili kako sam se osjećao/la.	1,9	13,3	41,0	28,6	15,2	3,42	,97
30	Brinem o onome što moram učiniti.	1,9	2,9	31,4	44,8	19,0	3,76	,86
33	Govorim sebi da se ovo više nikad neće ponoviti.	10,5	17,1	41,9	23,8	6,7	2,99	1,05
34	Usredotočim se na svoje glavne nedostatke.	6,7	8,6	36,2	42,9	5,7	3,32	,96
38	Naljutim se.	3,8	19,0	43,8	23,8	9,5	3,16	,97
45	Iskalim se na drugim ljudima.	27,5	26,5	28,4	12,7	4,9	2,41	1,2

Sumarni (rangirani) prikaz varijabli suočavanja sa stresom (varijable skale usmjerenosti na emocije)

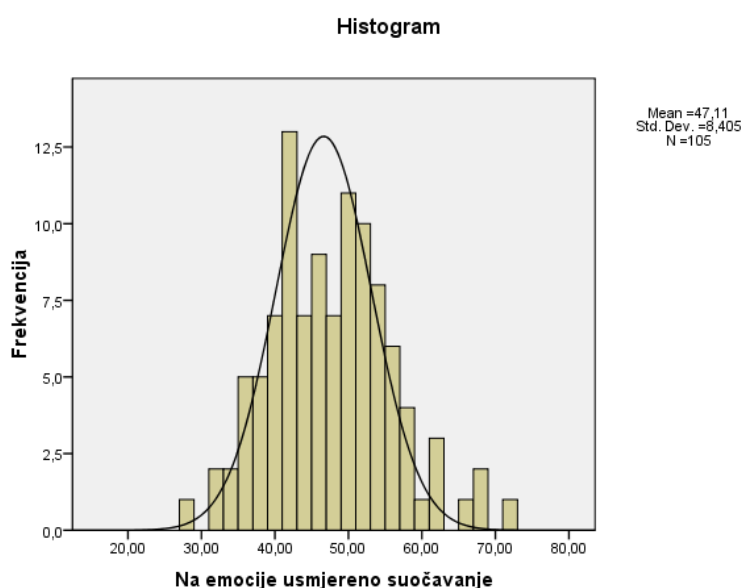


Karakteristike skale

	N	Min	Max	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Zakrivljenost	Spljoštenost	CI = .95
Skala stresa	105	28	71	47,11	0,82	0,3	0,1	$45,5 \leq \mu \leq 48,7$

Kolmogorov-Smirnov				Pouzdanost		
	Statistic	df	Sig.	Cronbach alfa	Item-total min.	Item-total max.
Skala stresa	0,062	105	0,20	0,834	0,214	0,697

Distribucija je normalna i stoga možemo koristiti parametrijske testove. Prema mogućem rasponu rezultata te poziciji (i obliku) distribucije na skali rezultata vidljivo je kako se najveći broj ispitanika pozicionira oko sredine raspona rezultata. To znači da: 1) većina ispitanika procjenjuje „srednju“ učestalost korištenja ovih strategija ili; 2) postoji veći broj ispitanika koji neke strategije koriste mnogo rjeđe od drugih čime također postižu rezultata blizak sredini raspona mogućih rezultata. Stoga je potrebno pomnije promotriti distribucije pojedinih varijabli (vidi sumarni prikaz) kako bismo vidjeli koje su točno strategije najčešće.

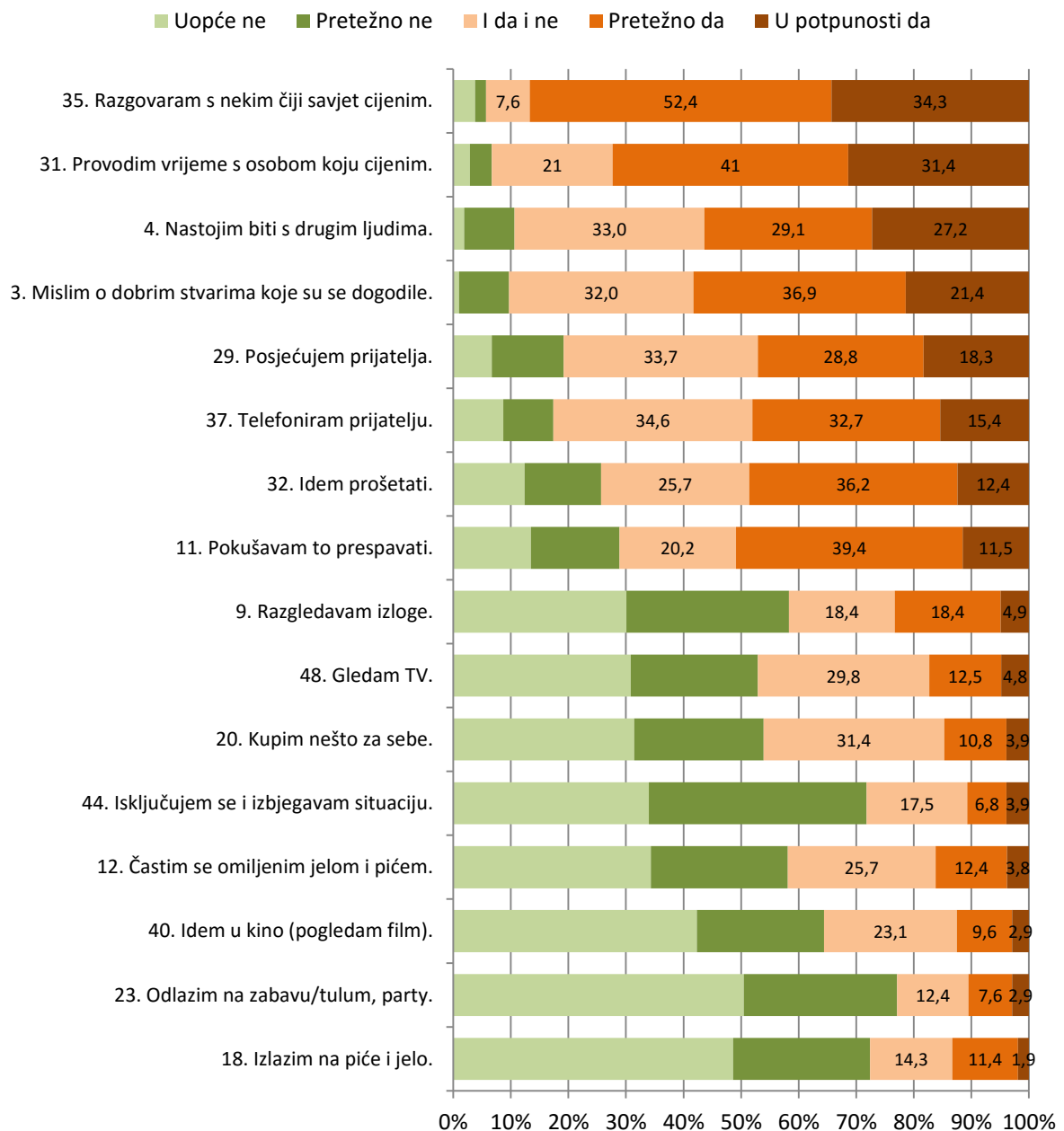


c) Na izbjegavanje usmjereno suočavanje

Pregled varijabli skale

		Uopće ne	Pretežno ne	I da i ne	Pretežno da	U potpunosti da		
Broj var.	Varijabla	1	2	3	4	5	\bar{X}	S
3	Mislim o dobrim stvarima koje su se dogodile.	1,0	8,7	32,0	36,9	21,4	3,69	,94
4	Nastojim biti s drugim ljudima.	1,9	8,7	33,0	29,1	27,2	3,71	1,03
9	Razgledavam izloge.	30,1	28,2	18,4	18,4	4,9	2,40	1,23
11	Pokušavam to prespavati.	13,5	15,4	20,2	39,4	11,5	3,20	1,23
12	Častim se omiljenim jelom i pićem.	34,3	23,8	25,7	12,4	3,8	2,28	1,17
18	Izlazim na piće i jelo.	48,6	23,8	14,3	11,4	1,9	1,94	1,13
20	Kupim nešto za sebe.	31,4	22,5	31,4	10,8	3,9	2,33	1,15
23	Odlazim na zabavu/tulum, party.	50,5	26,7	12,4	7,6	2,9	1,86	1,09
29	Posjećujem prijatelja.	6,7	12,5	33,7	28,8	18,3	3,39	1,13
31	Provodim vrijeme s osobom koju cijenim.	2,9	3,8	21,0	41,0	31,4	3,94	,97
32	Idem prošetati.	12,4	13,3	25,7	36,2	12,4	3,23	1,20
35	Razgovaram s nekim čiji savjet cijenim.	3,8	1,9	7,6	52,4	34,3	4,11	,91
37	Telefoniram prijatelju.	8,7	8,7	34,6	32,7	15,4	3,38	1,12
40	Idem u kino (pogledam film).	42,3	22,1	23,1	9,6	2,9	2,09	1,14
44	Isključujem se i izbjegavam situaciju.	34	37,9	17,5	6,8	3,9	2,09	1,1
48	Gledam TV.	30,8	22,1	29,8	12,5	4,8	2,38	1,2

Sumarni (rangirani) prikaz varijabli suočavanja sa stresom (varijable skale izbjegavanja suočavanja sa stresom)

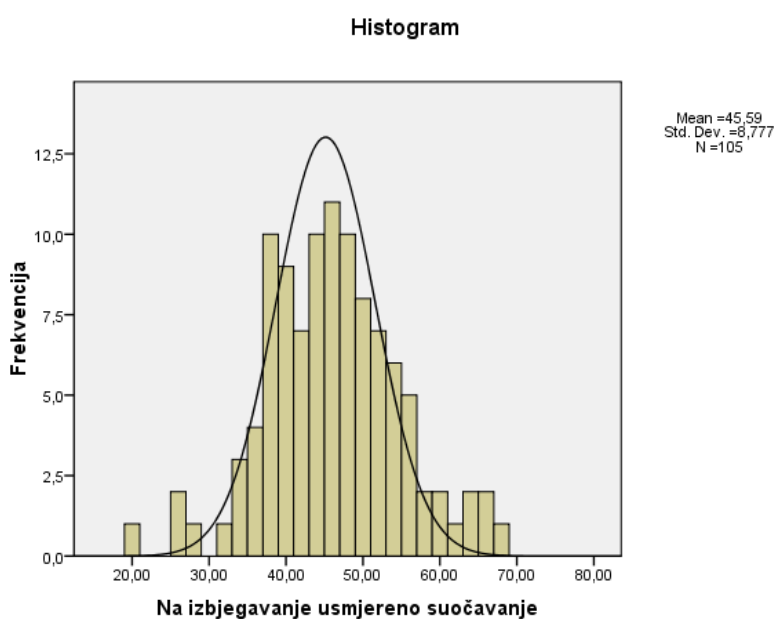


Karakteristike skale

	N	Min	Max	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Zakrivljenost	Spljoštenost	CI = .95
Skala stresa	105	20	67	45,6	0,8	0,03	0,4	$43,9 \leq \mu \leq 47,3$

Kolmogorov-Smirnov				Pouzdanost		
	Statistic	Df	Sig.	Cronbach alfa	Item-total min.	Item-total max.
Skala stresa	0,052	105	0,20	0,812	0,154	0,654

Distribucija je normalna i stoga možemo koristiti parametrijske testove. Prema mogućem rasponu rezultata te poziciji (i obliku) distribucije na skali rezultata vidljivo je kako se najveći broj ispitanika pozicionira oko sredine raspona rezultata. To znači da: 1) većina ispitanika procjenjuje „srednju“ učestalost korištenja ovih strategija ili; 2) postoji veći broj ispitanika koji neke strategije koriste mnogo rjeđe od drugih čime također postižu rezultata blizak sredini raspona mogućih rezultata. Stoga je potrebno pomnije promotriti distribucije pojedinih varijabli (vidi sumarni prikaz) kako bismo vidjeli koje su točno strategije



najčešće.

Dodatak

Sve tri kreirane skale nastale su od istog broja varijabli pa imaju jednak raspon rezultata (od 16 do 80). Zbog toga možemo direktno usporediti aritmetičke sredine skala. Skala „na zadatak usmjereno suočavanje“ ima veću aritmetičku sredinu, ali je i cijela distribucija pomaknuta u desno. Prema tome možemo zaključiti da je nešto više ispitanika procijenilo kako češće koristi strategije suočavanja usmjerene na zadatak. Dodatnu potvrdu možemo dobiti ako pomnije pogledamo rangirani ispis svih varijabli, primjerice, prvih petnaest, unutar kojih se nalazi najviše varijabli koje se odnose na strategije suočavanja za zadatak.

7. ŽIVOTOPIS

Diana Foro rođena je 09. rujna 1971. godine u Zagrebu. Završila je Osnovnu školu u Sesvetama i srednjoškolsko obrazovanje u Pedagoškom obrazovnom centru (POC) „Bogdan Ogrizović“ (od 1991. godine XI. gimnazija). Nakon dvogodišnjeg studija na Filozofskom fakultetu, OOUR Pedagoške znanosti – razredna nastava u Zagrebu, upisuje dopunski studij na Učiteljskoj akademiji u Zagrebu na kojem je diplomirala 20. veljače 2001. godine te stekla visoku stručnu spremu i zvanje diplomiranog učitelja s pojačanim programom iz nastavnog predmeta likovna kultura. Akademske godine 2007./2008. upisala je Poslijediplomski doktorski studij pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu (smjer: Kurikulum suvremenog odgoja i škole).

Kao učiteljica razredne nastave započela je raditi 01. rujna 1994. u Osnovnoj školi Dugo Selo, a od 01. rujna 1995. sve do 01. rujna 2010. godine radila je kao učiteljica razredne nastave u Osnovnoj školi Sesvete. Bila je mentor mnogim studentima i voditeljica brojnih likovnih smotri i radionica, kao i školski koordinator međunarodnog programa Eko-škole.

20. veljače 2011. godine napredovala je u zvanje učitelj mentor. Održala je brojna stručna predavanja iz područja likovne kulture, diljem Republike Hrvatske i BIH, od kojih su posebno značajna predavanja na Županijskim stručnim skupovima.

Od 01. rujna 2010. godine do 01. rujna 2014. radila je kao učiteljica u sustavu hrvatske nastave u inozemstvu, koordinacija Švicarska, u kantonu Zürich.

Tijekom poslijediplomskog studija objavila je više znanstvenih i stručnih članaka u časopisima i zbornicima iz područja pedagogije. Redovito sudjeluje na susretima pedagoga Hrvatske te izlaže radove na domaćim i inozemnim znanstvenim konferencijama. Na Pedagoškom sveučilištu (Pädagogische Hochschule) u Zürichu pohađala je brojne tečajeve i programe iz područja didaktike i pedagogije te nastavila svoje pedagoške aktivnosti u području švicarskog obrazovnog sustava.

Živi i radi u Zürichu, *Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, Sonderschuleinrichtung Stadt Zürich, Schule für Körper- und Mehrfachbehinderte (SKB).*

POPIS JAVNO OBJAVLJENIH RADOVA

1. Foro, D. (2014), Stres i izvori stresa kod učitelja kao determinante želje za promjenom posla. U: *Pedagogija, obrazovanje i nastava, Zbornik radova 2. međunarodne znanstvene konferencije Mostar, 21. – 23. ožujka 2013.*, 263–274, (izvorni znanstveni rad).
2. Foro, D. (2013), Pedagoške kompetencije učitelja u skladu sa zahtjevima suvremene škole, Sarajevo. *CD – konferencie*, (izvorni znanstveni rad).
3. Foro, D. (2012), Interkulturalne kompetencije učitelja u kontekstu hrvatske nastave u Švicarskoj. U: Posavec, K., Sablić, M. (ur.), *Pedagogija i kultura* 3, Hrvatsko pedagoškijsko društvo, Zagreb. Pitomača: AD ARMA d.o.o., 100-107, (izvorni znanstveni rad).
4. Foro, D. (2012/2013), Hrvatska nastava u inozemstvu – interkulturalni izazov za učitelje, *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu* broj 103 – 104 (129-130), Zagreb: ZRNO-PRINT, 56 – 57.
5. Foro, D. (2011), prikaz knjige: Petra Buchwald, Stress in der Schule und wie wir ihn bewältigen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2011., str. 112, *Pedagojska istraživanja* 8 (2), 354-356.
6. Foro, D. (2009), prikaz knjige: Brigitte Trankiem: Stres u razredu, Zagreb: Profil, 2009., 231. str., *METODIKA: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, Vol. 10, br. 19 (2), 473-475.
7. Foro, D. (2007), prikaz knjige: Johannes Bastian, Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007., 240 str., *Pedagojska istraživanja* 6 (1-2), 213-215.